

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Ympäristön aiheuttamaa vai lapsen toiminnasta johtuvaa?
Haasteet päiväkodin arjessa varhaiskasvattajien kuvaamina**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
MILKA KAUPPINEN
Huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MILKA KAUPPINEN: Ympäristön aiheuttamaa vai lapsen toiminnasta johtuvaa? Haasteet päiväkodin arjessa varhaiskasvattajien kuvaamina

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 1 liitesivua

Huhtikuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkodissa työskentelevien varhaiskasvattajien tulkintoja sitä, millaisia haastavia kasvatustilanteita päiväkodissa ilmenee ja mistä haasteet heidän mukaansa johtuvat. Tutkimuksessa tarkasteltiin millaiset lapsen sisäisistä ja ulkoisista syistä lähtevät tekijät vaikuttavat varhaiskasvattajien mukaan haastaviksi koettuihin kasvatustilanteisiin. Pro gradussa tutkittiin myös kasvattajien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita kodin ja päiväkodin erilaisissa kasvatuskäytänteissä ilmenee. Lisäksi pyrittiin selvittämään sitä, leimaavatko haastavat kasvatustilanteet lapsia.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena eräässä Pohjanmaalla sijaitsevassa päiväkodissa. Tutkimuksen aineisto kerättiin ryhmähaastattelulla ja siihen osallistui yhteensä yhdeksän varhaiskasvattajaa. Kolme heistä oli lastentarhanopettajia ja kuusi lastenhoitajaa. Ryhmähaastattelu tehtiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Haastattelujen tueksi tehtiin havainnointia yhden päivän ajan jokaisessa ryhmässä. Haastatteluaineisto analysoitiin teoriasidonnaisesti ja analysoinnin apuna käytettiin teemoittelua.

Keskeisimpinä tutkimustuloksina oli, että haasteet aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa sekä suuret ryhmäkoot ja henkilökunnan rajalliset resurssit olivat suurimpia syitä haastavien kasvatustilanteiden takana. Nämä vaikuttivat aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatuun. Lapsen sisäisiin syihin liitettäviksi haasteiksi varhaiskasvattajat näkivät sosiaalis-emotionaaliset haasteet, lapsen temperamentin piirteet sekä haasteet kielessä ja muussa kehityksessä. Lapsesta riippumattomiksi tekijöiksi mainittiin erilaiset levottomuutta aiheuttavat tilanteet päiväkodin arjessa, suuret lapsiryhmät ja henkilökunnan riittämättömät resurssit. Kodin ja päiväkodin erilaisissa kasvatuskäytänteissä suurimman haasteen aiheuttivat varhaiskasvattajien mukaan erilaiset säännöt.

Varhaiskasvattajien mukaan haastavat kasvatustilanteet leimaavat jossain määrin lapsia ja niiden kautta lapsi saattoi saada tietynlaisia rooleja. Tuloksissa kuitenkin ilmeni, että varhaiskasvattajat tiedostavat tämän hyvin ja että leimat eivät saisi määrittää lasta liian kokonaisvaltaisesti. Rooleja ja leimoja voitiin käyttää myös pedagogiikan välineenä, jolloin kasvatustilanteiden haasteita ennakoitiin ja sitä kautta jopa ennaltaehkäistiin.

Avainsanat: haastavat kasvatustilanteet, varhaiskasvatus, ryhmähaastattelu, haastava käytös, vuorovaikutus, sosiaalis-emotionaaliset haasteet

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	HAASTAVAT KASVATUSTILANTEET PÄIVÄHOIDOSSA	6
2.1	LAPSEN SISÄISISTÄ TEKIJÖISTÄ LÄHTEVÄT HAASTEET	6
2.1.1	<i>Temperamenttipiirteiden vaikutus lapsen käytökseen</i>	9
2.1.2	<i>Sosiaalis-emotionaaliset haasteet</i>	11
2.2	TILANTEEN LUOMA HAASTE	13
2.3	SUURET RYHMÄT, VÄHENEVÄ VUOROVAIKUTUS	15
2.4	ERILAISET TOIMINTA- JA KASVATUSKÄYTÄNTEET	17
2.5	HAASTAVAKSI LEIMAUTUMINEN	20
2.6	LAPSEN TOIVOTTAVA KÄYTÖS	22
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
3.2	AINEISTON KERÄÄMINEN JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	25
3.2.1	<i>Teemahaastattelu</i>	26
3.2.2	<i>Ryhmähaastattelu</i>	29
3.2.3	<i>Havainnointi</i>	31
3.3	AINEISTON ANALYYSI JA KÄSITTELY	32
4	TUTKIMUSTULOKSET	36
4.1	LAPSEN SISÄISISTÄ TEKIJÖISTÄ LÄHTEVÄT HAASTEET	37
4.2	PUUTTAVA KIELI JA PUUTTUVAT TAIDOT	38
4.3	HAASTEET PÄIVÄKODIN ERI KASVATUS- JA OPETUSTILANTEISSA	40
4.4	SUURET RYHMÄT JA RIITTÄMÄTTÖMÄT RESURSSIT	42
4.5	HAASTEET VANHEMPIEN JA PÄIVÄKODIN ERILAISISSA KASVATUSKÄYTÄNTEISSÄ	43
4.6	LAPSEN LEIMAAMINEN PEDAGOGIIKAN VÄLINEENÄ	46
4.7	PÄIVÄKODIN SUJUVA ARKI	47
5	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	50
5.1	HAASTAVAKSI KOETTU TOIMINTA PÄIVÄKODISSA	50
5.2	PÄIVÄKOTIYMPÄRISTÖSSÄ ESIINTYVÄT HAASTEET	53
5.3	HAASTEET ERILAISISSA KASVATUSKÄYTÄNTEISSÄ	56
5.4	OMAN ASENTEEN MERKITYS TOIMIVAAN ARKEEN	59
5.5	TULOSTEN MERKITYS VARHAISKASVATUKSESSA	62
6	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	65
6.1	TUTKIMUKSEN EETTISYYS	65
6.2	LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSIDEAT	68
	LÄHTEET	71
	LIITTEET	77

1 JOHDANTO

Turhautuminen, väsymys ja työn kuormittavaksi kokeminen ovat varmasti tuttuja tuntemuksia useimmille varhaiskasvattajille. Päiväkodissa haastavia kasvatustilanteita syntyy aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa ja erityisesti vuorovaikutukseen liittyvissä ongelmissa. Koska varhaiskasvattajat työskentelevät lasten kanssa on luonnollista, että haastavuuden tunteita liitetään juuri lapseen. Haasteet päivähoitossa eivät varmasti tule tulevaisuudessa vähenemään. Ahosen (2015, 20) mukaan päivähoitossa on herännyt vastareaktioita ryhmien lisääntyvän heterogeenisyyden, kuten integraation, takia. Varhaiskasvattajat kokevat olevansa jopa uupuneita (Ahonen 2015, 20). Haasteellisia tunteita lisäävät myös muun muassa kasvavat lapsiryhmät, epäpätevät työntekijät, vaihtuvat sijaiset ja tiloihin liitettävät ongelmat (Riihonen & Tuukkanen 2013, 64). Eklund ja Heinonen (2011, 233) toteavat, että aikuinen voi kokea haastavasti käyttäytyvät lapset ja esimerkiksi ison ryhmäkoon itseään kuormittavaksi.

Kallialan (2008, 29) mukaan aikuisten ja lasten vuorovaikutuksessa ilmenevistä ongelmista on kirjoitettu yllättävän vähän, vaikka aihe on erittäin tärkeä. Tämän takia tutkimus on tärkeää ja merkityksellistä, jotta aiheesta saadaan lisää tietoa. Mielenkiintoni haastaviin kasvatustilanteisiin lähti omista työkokemuksistani päiväkodissa. Havaitsin tuntevani joidenkin lasten kanssa jopa turhautumista. Usein tämä turhautuminen oli johdettavissa siihen, että lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa ilmeni haasteita. Aiheesta löytyy jonkin verran aiempaa tutkimustietoa. Liisa Ahonen (2015) on tutkinut juuri varhaiskasvattajien vuorovaikutusta ja pedagogista toimintaa lasten kanssa, joilla on sosiaalis-emotionaalisia tuen tarpeita. Ahosen (2015) lisäksi Pihlaja (2004, 2012) on tutkinut lapsen sisäisistä syistä lähteviä, kuten sosiaalis-emotionaalisia, haasteita. Sosiaalis-emotionaalisiin tuen tarpeisiin liitetään useita haastavaksi koettuja piirteitä, kuten lapsen vetäytyvyys, aggressiivisuus, levoton käytös, uhmakkuus ja erilaiset tunteenpurkaukset (Ahonen 2015, 18). Keltikangas-Järvinen (2010, 2016) on tehnyt tutkimusta lapsen temperamentista ja sen vaikutuksista lapsen toimintaan. Temperamentti vaikuttaa siihen, miten lapsi reagoi ympäristöönsä ja millaisista asioista hän kiinnostuu. Temperamentti vaikuttaa lapsen reagointiin, mutta myös siihen, kuinka aikuiset häneen suhtautuvat. (Keltikangas-Järvinen 2010, 30–31.) Tätä kautta voidaan siis todeta, että temperamentti vaikuttaa lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen.

Päivähoidolla on suuri merkitys suomalaislapsen elämässä. Kyrönlampi-Kylmäsen (2010, 69) mukaan 5-7-vuotiaina lapset ovat päivähoidossa jopa suurimman osan hereillä olevana vietetystä ajasta. Mikäli varhaiskasvattajat suhtautuvat lapseen jopa negatiivisesti, voi sillä olla suuria vaikutuksia lapsen itsetunnon kehitykseen. Sen sijaan positiivinen palaute tuo Revon (2013, 21) mukaan lapselle turvallisuuden tunnetta ja auttaa parhaimmillaan katkaisemaan negatiivista ja haastavaksi koettua käyttäytymistä aiheuttavan kierteen. Riihonen (2013, 42) huomauttaa lasten olevan taitavia huomaamaan jopa aikuisen sanattomia viestejä ja sitä kautta tietävät, mitä mieltä aikuinen on heistä. Tästä syystä voidaan ajatella, että varhaiskasvattajien asennoituminen lapsia kohtaan on merkittävässä asemassa lapsen kehityksessä.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia haastavia kasvatustilanteita päiväkodissa ilmenee varhaiskasvattajien itsensä kuvaamana ja mistä haasteet heidän mielestään johtuvat. Olen rajannut teorian avulla haasteet kolmeen ryhmään. Haasteellisia kasvatustilanteita voi syntyä lapsen sisäisistä tekijöistä, lapsesta riippumattomista ulkoisista tekijöistä sekä päiväkodin ja kodin erilaisista kasvatuskäytänteistä, jotka joutuvat päiväkodissa toisinaan törmäyskurssille. Tarkoitukseni on myös tutkia varhaiskasvattajien käsityksiä siitä, leimataanko tietynlaisia lapsia haastavaksi. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Aineisto kerättiin tekemällä päiväkodissa työskenteleville varhaiskasvattajille ryhmähaastatteluita eräässä Pohjanmaalla sijaitsevassa päiväkodissa. Ryhmähaastatteluihin tuli mukaan aina yhden lapsiryhmän varhaiskasvattajat, eli haastattelin työtiimejä. Haastatteluiden tueksi tein havaintoja jokaisessa ryhmässä yhden päivän.

Monissa tutkimuksissa juuri lapsen oma toiminta nähdään syynä haastavien kasvatustilanteiden syntyyn päiväkodissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on antaa monipuolisempi kuva haastavista kasvatustilanteista. Tutkimukseni pyrkii osoittamaan, että haastavuus on monen tekijän summa eikä sitä voida yksilöidä vain lapsesta lähteväksi ongelmaksi. Sen sijaan haastavat kasvatustilanteet lähtevät hyvin erilaisista tekijöistä ympäristössä ja niihin vaikuttavat monet tekijät. Ajankohtaisuuden vuoksi haastavia kasvatustilanteita on mielekästä tutkia lisää ja tuottaa niistä uutta tutkimustietoa. Aihe on tärkeä, sillä ongelmiin on helpompi puuttua, kun tiedämme mikä niitä aiheuttaa. Kun tiedämme, mikä koetaan haastavana, on tilanteisiin helpompi etsiä vastauksia ja ratkaisuja. Tutkimustiedon avulla voimme taata hyvän varhaiskasvatusympäristön lapsille ja mielekkään työympäristön varhaiskasvattajille. Kun työntekijät voivat hyvin, se heijastuu työhön toiminnan laadussa (Neitola 2010, 153).

2 HAASTAVAT KASVATUSTILANTEET PÄIVÄHOIDOSSA

Päiväkodin arjessa päivän aikana voi tulla vastaan useita haastavia kasvatustilanteita. Haastavia kasvatustilanteita on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Tässä tutkimuksessa ne kuitenkin nähdään tilanteina, jossa varhaiskasvattaja kokee haastavuuden tunnetta, väsymystä ja jopa turhautumista. Tällaisen tilanteen voidaan ajatella olevan jotain päiväkodin normaaleista käytännöistä ja varhaiskasvattajien suunnitelmista poikkeavaa. Kasvatustilanteella tarkoitan tässä tutkimuksessa Ahosta (2015, 16) mukailleen tilannetta, johon liittyy pedagogista toimintaa ja vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä. Kyseessä voi siis olla päivähoidon perushoitotilanne tai opetustilanne.

Kuten teoriaosuudesta tullaan huomaamaan, lapsi on usein haastavien kasvatustilanteiden keskiössä. Tästä johtuen olen jakanut haastavat kasvatustilanteet lapsen sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä lähteisiin. Aluksi esittelen lapsen sisäisistä tekijöistä lähteviä haasteita, kuten sosiaalis-emotionaalisia haasteita, vuorovaikutukseen liitettäviä ongelmia ja lapsen temperamenttia. Lapsen ulkoisia tekijöitä tarkastellessa pohdin tarkemmin päiväkodin arjessa tapahtuvien tilanteiden ja erilaisten toimintakäytänteiden tuomia haasteita. Ulkoiset tekijät nähdään tutkimuksessani sellaisina, joihin lapsi itse ei voi välttämättä vaikuttaa. Lopuksi pohdin, leimaavatko haastavat kasvatustilanteet lasta ja millaista käytöstä ja toimintaa lapselta toivotaan.

2.1 Lapsen sisäisistä tekijöistä lähtevät haasteet

Väestöliiton vuonna 2012 varhaiskasvattajille teettämässä tutkimuksessa jopa 49 % vastaajista koki, että haasteellinen tunne liittyi lapseen tai lapsiin (Rotkirch, 2013, 14). Kouluissa opettajilla tulee vastaan päivittäin tilanteita, jossa lapsen koetaan hankaloittavan käytöksellään päivän sujumista jollain tavalla (Laajasalo 2016, 147). Syitä sille, että juuri lapsi koetaan päiväkodissa haastavuutta lisäävänä, on useita. Cacciatore, Riihonen ja Tuikkanen (2013, 24) toteavat, että jotkin lapsessa ilmenevät piirteet saattavat jopa ärsyttää varhaiskasvattajia. Heidän tutkimuksessa todettiin, että esimerkiksi aggressiivisuus, huomionhakuisuus, välinpitämättömyys, vetäytyminen ja kovaäänisyys olivat sellaisia piirteitä, jotka varhaiskasvattajat kokivat vaikeina.

Tässä tutkimuksessa lapsiin liitettävät sisäiset haasteet nähdään aikuisen ja lapsen keskinäisessä vuorovaikutuksessa ilmenevinä ongelmina. Tarkoitukseni on tällä korostaa, että lasta ei saisi koskaan leimata eikä nähdä ongelmallisena, vaan kyse on juuri aikuisen ja lapsen keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvista haasteista. Aikuisen ja lapsen vuorovaikutustilanteen epäonnistumiselle ja sen kokemiselle haastavaksi voidaan löytää useita syitä. Tutkimuksessani haastavan lapsen termiä käytetään kuvailemaan lasta, jonka toiminta aiheuttaa varhaiskasvattajan näkemyksen mukaan haastavia vuorovaikutustilanteita. Termiä haastava lapsi ei käytetä kuitenkaan negatiivisessa mielessä eikä sen tarkoitus ole leimata lasta vaikeaksi tai epänormaalksi. Sen sijaan tässä tutkimuksessa mukailaan Viljamaan (2009, 5) määritelmää siitä, että haastava lapsi toimii ympäristössä hieman eri tavalla, kuin keskiarvolapsi. Kyse ei siis ole epänormaaliudesta, vaan poikkeavasta tavasta toimia. Lisäksi haastavaan vuorovaikutustilanteeseen liittyy aina myös aikuisen oma toiminta.

Haastavuutta voi olla monenlaista. Haastavien tunteiden avulla ihminen puolustaa itseään ja omia oikeuksiaan eikä suostu vääryyksiin. Haastavia tunteita ei siis tulisi kieltää, vaan ne pitäisi oppia kanavoimaan oikein. (Cacciatore 2008, 8.) Voidaan siis ajatella, että haasteelliset tunteet ja tilanteen liittyvät usein normaaliin arkeen, mutta joskus ne voivat lähteä myös syvemmillä. Lapsen käyttäytymisen taustalla on usein jokin syy. Esimerkiksi toisen lapsen lyömiselle saattaa olla jokin selitys ja siksi olisikin tärkeää, että aikuinen jaksaisi selvittää näitä syitä eikä tekisi liian hätäisiä johtopäätöksiä lapsen käytöksestä. (Gjerstad 2015, 22.) Joskus syyt saattavat jäädä aikuiselta huomaamatta. Lapsi saattaa olla peloissaan tai hädissään miettiessään, tuleeko paras ystävä päiväkotiin tai onko tänään ruokana jotain, josta lapsi ei pidä. (Mikkola & Nivalainen 2010, 21–22.)

Itsesäätelytaidoilla ja erityisesti niiden puutteella on vaikutusta siihen, millaisena lapsi koetaan ja millaisia ongelmia päiväkodin vuorovaikutustilanteisiin voi syntyä. Itsesäätelytaidot voidaan määritellä kyvykkyudeksi säädellä omia emotionaalisia vastauksiaan ympäristölle (Derryberry & Rothbart 1988, 959). Aro (2011a, 13) määrittelee itsesäätelyn voivan tarkoittaa myös tunteiden säätelyä ikätasoaan vastaavalla tavalla ja kykyä toimia annettujen ohjeiden mukaan ja hallita omaa käyttäytymistään. Kyky säädellä omia tunteitaan on merkityksellisintä itsesäätelyn kannalta (Aro 2011b, 31). Hyvien itsesäätelytaitojen kautta ihminen pystyy mukautumaan ympäristöönsä, kun hän kykenee kontrolloimaan ajatuksiaan, tunteitaan ja käyttäytymistään (Hoyle 2010, 1). Käytökseen liittyvät haasteet voidaan siis nähdä ulkoisesti näkyvänä käyttäytymisenä, joka jollain tavalla vaikuttaa häiritsevästi muihin ihmisiin ja ympäristöön.

Rautamiehen ja Biskopin (2012, 235) tekemässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien ja vanhempien kertomuksien ja tyyppittelyn kautta haastava lapsi miellettiin erilaisena ja normista poik-

keavana. Lastentarhanopettajien kertomuksista tuli ilmi, että erityislapsen eivät välttämättä ole haastavia lapsia. Sen sijaan mielipahan aiheuttaminen ja erityisesti luovuuttaan ja älykkyyttään ikävällä tavalla toisiaan kohtaan soveltavat lapset määriteltiin haastaviksi. Vanhempien kertomuksissa temperamentti, vahva tahto, persoona ja lapsen muut ominaisuudet nähtiin lapsesta lähtevinä sisäisinä tekijöinä, jotka tekivät lapsesta haastavan. Toisaalta tutkimuksessa tuli ilmi myös lapsesta ulkoisia tekijöitä, kuten kasvatusmenetelmät, kasvuympäristö sekä vanhemmat, joilla lapsen käytöstä voitiin vanhempien mukaan selittää. (Rautamies & Biskop 2012, 238, 241.)

Lapseen liitettävien ja edellä kuvailtujen haastavien ominaisuuksien lisäksi lapsen haastavaa käytöstä voivat lisätä monet tekijät. Stressi ja väsymys voivat aiheuttaa lapsessa kiukkuja ja maltin menettämistä. Pienempien sisarusten syntymä tai vanhempien omat huolet saattavat aiheuttaa lapsessa kiukuttelevaa käyttäytymistä, jonka perimmäisenä tarkoituksena on saada aikuisen huomiota. Pikkusisarusten syntymä voi olla lapselle hyvinkin ahdistavaa aikaa, kun hän kokee jäävänsä syrjään äidin antaessa huomiota uudelle vauvalle. Tällöin arkisistakin asioista, kuten nukkumaanmenosta voi tulla haastavaa, kun lapsi todellisuudessa yrittää vain saada aikuiselta tarvitsemaansa huomiota. (Nurmi & Schulman 2013, 33; Sinkkonen 2015b, 137.) Kun lapsi on pahantuulinen, on hän myös usein tavallista joustamattomampi ja turhautuu helpommin kuin yleensä (Greene 2006, 43).

Haastavissa vuorovaikutustilanteissa on hyvä muistaa, että kaikelle ei voida löytää aina erityistä syytä. Sinkkonen (2015c, 156) toteaaakin erittäin osuvasti, että joskus lapset voivat olla levottomia siitä yksinkertaisesta syystä, että he ovat lapsia ja vielä verraten kypsymättömiä. Alle kouluikäiselle lapselle vilkkaus ja levoton käyttäytyminen on täysin normaalia. Ympäristö voi odottaa lapsen käyttäytymiseltä liikaa, kun todellisuudessa tämän tarkkaavaisuus ja keskittyminen ovat vasta kehittymässä. (Korhonen 2015, 219.) Rose-Krasnor ja Denham (2011 165) ovat samaa mieltä siitä, että itsesäätelytaitojen opettelu ja niiden puuttuminen ovat lapselle normaaleja kehitysvaiheita. Itsesäätelytaitojen ollessa vasta kehittymässä lapsella voi olla ongelmia odottaa omaa vuoroaan tai hän voi esimerkiksi käyttää liikaa fyysisyyttä ja rajuja otteita leikkiessään (Rose-Krasnor & Denham 2011, 165).

Keskittymiskyvyn puute ja vaikeus kuunnella ohjeita voivat olla myös lapsen synnynnäisiä ominaisuuksia (Wahlberg 2000, 52). Lundán (2012, 9) toteaa samaan tapaan, että keskeneräisten itsesäätelytaitojen ja taitovajeen takia lapsi on vahvasti impulssien vietävänä. Haastava käyttäytyminen voi olla siis merkki täysin normaalista lapsen toiminnasta. Tämä ei tietenkään tarkoita, ettei lapsen haastavaan käytökseen tulisi puuttua, vaan aikuisen on oltava aina opastamassa lasta ja näyttämässä tälle esimerkkiä (Lundán 2012, 9). Lapselta ei kuitenkaan saisi odottaa liikoa, vaan tulisi

muistaa lapsen olevan vasta kehittymässä ja harjoittelemassa taitoja. Papatheodorou (2005, 49) poh-tiikin, että käyttäytyminen ja siihen liittyvät haasteet ovat ongelmallisia juuri sen takia, että ne riip-puvat paljon ajasta ja paikasta. Pienemmillä lapsilla käyttäytymisessä esiintyvät haasteet nähdään hänen mukaansa usein normaalina kehitysvaiheina, jossa lapsi vasta opettelee taitoja (Papatheodorou 2005, 49).

Keltikangas-Järvinen (2012, 97) huomauttaa, että varhaiskasvattajan on täysin luonnollista pitää enemmän iloisista, kuin juroista ja varautuneista ihmisistä. Tämä ei tietenkään saisi poistaa varhaiskasvattajan velvollisuutta toimia ammatillisesti kaikissa tilanteissa ja jokaista lasta kohtaan. Rajojaan etsivä ja kiukkuava lapsi voidaan nähdä haastavampana, kun taas iloisen lapsen kanssa on mukavampi toimia (Mikkola & Nivalainen 2010, 17). Aikuisen ikävinä pitämät piirteet lapsessa, kuten äänekkyyys tai levottomuus, voivat nousta nopeasti ongelman ja haasteiden aiheuttajiksi aikui-sen silmissä (Cantell 2010, 38). Tietynlaisen leiman saanutta lasta voidaan siis syyttää tilanteista, joissa hän ei edes ollut välttämättä mukana.

Ahosen (2015, 169) tutkimuksessa haastatteluun osallistuneet lastentarhanopettajat korostivat, että aikuisella on vastuu pitää yllä hyvää vuorovaikutusta lapsen kanssa ja heidän tulee hallita omia negatiivisia tunteitaan. Näin lapselle saadaan turvallinen kasvuympäristö (Ahonen 2015, 169). Aivo-jen kehityksen kannalta hyvillä ihmissuhteilla on suuri merkitys. Ihmissuhteet luovat pohjan lapsen sosiaaliselle, emotionaalille, kognitiiviselle ja käyttäytymiseen vaikuttavalle kehitykselle. (Karppinen & Pihlava 2016, 118.) Tämän takia aikuisen antaman vuorovaikutuksen merkitystä ei saa koskaan aliarvioida. Mikkola ja Nivalainen (2010, 23) herättävät ajatuksia toteamalla, etteivät lapset koskaan pilaa aikuisen suunnittelema toimintoja, vaan toimivat yksinkertaisesti niin kuin lapset toimivat. Lapsen häiritsevää käytöstä ei saisikaan nähdä lapsen omana pulmana, vaan yrittää etsiä ratkaisuja aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen välisiin ongelmiin. Vuorovaikutuksen ongelmat helpottuvat kun aikuinen ymmärtää, ettei lapsi ole tarkoituksella huonosti käyttäytyvä ja hankala. (Linnove & Kivijärvi 2011, 158.) Seuraavaksi tarkastellaan vielä tarkemmin kahta lapsen sisäisiin tekijöihin liitettävää haastetta, erilaisia temperamenttipiirteitä ja sosiaalis-emotionaalisia haasteita. Useissa tutkimuksissa ne on liitetty juuri lapsen haastavaan käytökseen ja haastavien vuorovaiku-tustilanteiden syntyyn.

2.1.1 Temperamenttipiirteiden vaikutus lapsen käytökseen

Erilaiset temperamentin piirteet on nostettu esiin useissa tutkimuksissa puhuttaessa haastavista vuo-rovaikutustilanteista lasten kanssa. Temperamentti on ihmiselle tyypillinen reagoititapa, jolla hän vastaa ympäristön ärsykkeisiin ja joka erottaa hänet muista ihmisistä (Korhonen 2015, 179; Nurmi

2013, 25). Perinnölliset tekijät vaikuttavat temperamenttiin ja tekevät piirteistä melko pysyviä, mutta lapsen oma persoonallisuus muovautuu sen mukaan, miten ympäristö on häneen vuorovaikutuksessa (Korhonen 2015, 179). Perimän lisäksi temperamenttieroja voidaan selittää aivopuoliskojen toiminnan kautta, sillä ärsykkeisiin suuntautuminen kertoo juuri aivopuoliskojen toiminnallisesta työnjasta. Lapset, joilla vasen aivopuolisko on voimakkaammin ohjaileva, ovat ulospäin suuntautuneempia ja heillä on myönteinen suhtautuminen uusiin asioihin. Sen sijaan lapset, joilla oikea aivopuolisko on ohjailevampi saattavat kääntyä herkemmin pois uusista ärsykkeistä ja he voivat kokea uudet asiat vaikeasti hallittavina. (Mäkelä 2006, 18.) Laakso (2011, 61) määritteleeikin temperamentin pohjautuvan keskushermoston toimintaan. Temperamentti ei ole vain yksi ominaisuus, vaan isompi joukko erilaisia piirteitä ihmisessä (Laakso 2011, 61).

Erilaisilla temperamentin piirteillä voidaan selittää lasten toiminnassa näkyviä eroja ja pienen lapsen suhteisiin vaikuttavat jo varhain temperamentissa esiintyvät erot muun muassa aktiivisuudessa ja kyvyssä säädellä omia tunteita (Hay, Caplan & Nash 2011, 132). Temperamentti määrittelee ihmisen taipumukset reagoida ympäristöönsä. Temperamentti on synnynnäinen ominaisuus, joka vaikuttaa siihen, miten ja kuinka voimakkaasti ihminen reagoi erilaisiin ärsykkeisiin ja mihin hän suuntaa oman mielenkiintonsa. Lapsen temperamentti voi vaikuttaa siihen, kuinka hän jaksaa keskittyä toimintaan. Esimerkiksi pitkään paikallaan istuminen voi olla haastavaa aktiiviselle lapselle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 30, 34.) Viljamaa (2009, 23) on jakanut temperamentin vaikutuksen lapsen käytökseen yhdeksään eri luokkaan. Temperamentti vaikuttaa hänen mukaansa lapsen ärsykekynnykseen, sopeutumiseen, käyttäytymiseen uusissa tilanteissa, rytmisyyteen, aktiivisuuteen, tarkkaavaisuuden kestoon, häiritävyyteen, mielialan laatuun ja siihen, miten voimakkaasti lapsi ilmaisee mielialojaan (Viljamaa 2009, 23).

Temperamentti on lapsen perusolemus eikä esimerkiksi puheliaasta ja vilkkaasta lapsesta ole mahdollista saada hiljaista (Lundán 2012, 9). Keltikangas-Järvinen (2016, 60) muistuttaa, että temperamentti ei kuitenkaan tee esimerkiksi jostain ihmisestä ujoa, vaan se pikemminkin selittää ihmisten välisiä eroja erilaisissa tilanteissa. Temperamentin synnyttämiä eroja lapsessa voidaan havaita muun muassa siinä kuinka rauhallinen, järjestelmällinen ja joustava lapsi on ja miten hän ilmaisee tunteitaan (Keltikangas-Järvinen 2016, 60). Viljamaa (2009, 21) sanookin osuvasti, että temperamentti ei ole syy, vaan tekemisen tapa.

Sen lisäksi, että temperamentti selittää lasten välisiä eroja ja säätelee lapsen suhtautumista ympäristöönsä, se määrittelee myös ympäristön suhtautumista lapseen. Papatheodoroun (2005, 17) mukaan ympäristö voi vahvistaa temperamenttiin liittyviä eroavaisuuksia. Erilaiset temperamentin piirteet vaativat paljon huomiota kasvattajilta. Ujo lapsi saattaa jäädä huomiotta, elleivät varhaiskas-

vattajat huomaa lapsen lähes huomaamattomia signaaleja tuen tarpeelle. Helposti ärsyntyvä ja kiihtyvä lapsi puolestaan saa paljonkin huomiota, tosin usein negatiivista, kun hän ajautuu konflikteihin muiden lasten ja aikuisten kanssa. Aikuisen on helpompi antaa positiivista palautetta iloiselle lapselle. On tärkeä huomioida, että nämä temperamenttiin sidoksissa olevat ympäristön palautteet ovat vahvasti yhteydessä lapsen myöhemmän persoonallisuuden kehittymiseen. (Keltikangas-Järvinen 2012, 94–95.) Persoonallisuuden piirteet määrittelevät tulevaisuudessa voimakkaasti lapsen toimintaa ja käyttäytymistä. Lapsi voi olla päiväkodissa hyvin kaavamainen ja hakea turvaa samanlaisina toistuvista rutiineista. Toisenlaisen persoonallisuuden omaava lapsi kokeilee uusia asioita ilman ennakkoluuloja. (Viljamaa 2009, 15.)

Keltikangas-Järvisen (2016) mukaan temperamenttia ei voi käyttää selityksenä huonolle, kuten aggressiiviselle tai epäsosiaaliselle, käytökselle. Temperamentti on kuitenkin pohja persoonallisuuden kehitykseen, sillä se vaikuttaa siihen, miten ihminen kokee ympäristönsä ja millaista palautetta ihminen ympäristöstään saa. Esimerkiksi joustamaton ja ujo lapsi saa helposti ympäristöltään negatiivisempaa ja kielteisempää palautetta, kuin seurallinen ja aikuisista kiinnostunut lapsi. Kasvatuksella onkin suuri merkitys lapsen kehitykseen. Kasvattajan tulisi kohdella lapsia heidän synnynnäisen temperamenttinsa mukaan yksilöllisesti ja kasvatusta soveltaen, sillä erilaiset temperamentit omaavat lapset kokevat samanlaisen kasvatuksen eri tavoilla. (Keltikangas-Järvinen 2016, 59, 60–61, 68.) Rothbart (2007, 207) määrittelee samaan tapaan, että temperamentti ja lapsen kokemus kehittävät yhdessä persoonallisuutta. Persoonallisuuteen kuuluvat lapsen käsitykset itsestään ja muista sekä käsitys sosiaalisesta ja fyysisestä maailmasta. Lisäksi persoonallisuuteen kuuluvat asenteet ja selviytymisstrategiat sekä lapsen omat arvot. (Rothbart 2007, 207.) Temperamenteista johtuvia eroja pohtiessa on tärkeä muistaa, ettei minkään temperamentin piirre itsessään ole paha tai hyvä. Tietynlaiset temperamentin piirteet vain soveltuvat paremmin tietynlaisiin ympäristöihin. (Viljamaa 2009, 5.) Päiväkodin jumppatuokiolla lapsen oletetaan liikkuvan ja juoksevan aktiivisesti, kun taas aamupiirissä toivotaan rauhallisempaa käyttäytymistä.

2.1.2 Sosiaalis-emotionaaliset haasteet

Sosiaalisilla taidoilla ja sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan ihmisen kykyä tulla toimeen muiden kanssa. Sosiaalisuus taas on temperamentin piirre, joka määrittää ihmisen halua olla toisten kanssa ja sitä, miten tärkeäksi hän näkee muiden seurana. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49.) Sosiaalisesti kompetenssi lapsi osaa toimia ihmissuhteissa ja hänellä on käyttäytymiseen liitettäviä taitoja (Ladd 2005, 193). Lapsen sosiaalinen kompetenssi näkyy kyvyssä liittyä mukaan leikkeihin ja siinä, että lapsi onnistuu keskustelun avulla saamaan mieluisen roolin itselleen. Sosiaalisesti kompetenssi

lapsi osaa havainnoida ympäristöään ja sopeuttaa omaa käyttäytymistään erilaisissa tilanteissa ja vallitsevien normien mukaan. (Poikkeus 2011, 86.) Sosiaalis-emotionaaliset taidot näkyvät Poikkeuksen (2011, 87) mukaan siinä, että lapsi kykenee tunnistamaan tunteita, ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja osaa tehdä sosiaalisissa tilanteissa erilaisia päätelmiä ja toimia havaintojensa mukaan. Sosiaaliset taidot ja erityisesti niiden puute vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten ympäristö suhtautuu lapseen, miten haastavana se lapsen kokee ja millaiseksi vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä voi muodostua. Sosiaalis-emotionaaliset haasteet koetaan pedagogisissa konteksteissa hyvin ongelmallisina. (Pihlaja 2012, 340.)

Päivi Pihlaja (esim. 2000, 2004) on tutkinut lasten sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet näkyvät lapsessa muun muassa häiritsevyytenä, arkuutena, hillittömyytenä, vetäytymisenä, ylivilkkautena ja hyökkäävyytenä. Koska sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet tulevat esiin juuri vuorovaikutustilanteissa, on ongelmien syy helposti vedetty juuri yksilöön, eli lapseen. Suhteet sekä omaan vertaisryhmään että auktoriteettina toimiviin aikuisiin voivat olla haasteellisia lapselle. Lapsi on se, joka koetaan haastavana, vaikka tosiasiassa sosiaalis-emotionaaliset ongelmat vaativat oikeita olosuhteita tullakseen esiin. Ympäristön ja olosuhteiden vaikutuksien takia lapsi voidaan nähdä tietyssä ympäristössä vaikeana ja toisessa hänen käyttöksensä tulkitaan täysin normaaliksi. (Pihlaja 2004, 218–219, 224.) Kontekstisidonnaisuus on erittäin suuri taustatekijä sosiaalisissa haasteissa (Alijoki & Pihlaja 2012, 267). Myös Liisa Ahonen (2015) on tutkinut sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta. Hänen jaottelunsa mukaan sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeet ilmenevät lapsessa erilaisina tunteenpurkauksina, vetäytyvyytenä, levottomana käytöksenä, aggressiivisuutena ja uhmakkuutena. Hän korostaa tutkimuksessaan, että käyttää termiä sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevat lapset juuri korvaamaan haastavan tai ongelmallisesti käyttäytyvän lapsen. (Ahonen 2015, 18.)

Aggressiivisuus ja erilaiset kiukkukohtaukset ovat lapselle tyypillisiä haasteita käyttäytymisessä. Pettymykset nostavat lapsen mieleen vaikeasti käsiteltäviä tunteita, jotka saattavat purkautua ulospäin aggressiivisuutena. Aggressiivisuus ja impulsiivisuus ovat yleisimmillään kolmen vuoden iässä, mutta joillain voi esiintyä myöhemminkin ongelmia oman käytöksen ja tunteiden hallinnassa. Tällöin lapsi tarvitsee muita ikätovereitaan enemmän apua omien tunteidensa säätelyssä. (Aro 2011c, 108.) Temperamentti voi vaikuttaa lapsen uhmakkaaseen ja aggressiiviseen käytökseen. Tuolistuvan temperamentin ihmisillä itsensä hillitseminen ja tunteiden hallinta voi tuottaa erityisiä haasteita. (Cacciatore 2007, 48.)

Levottomalle lapselle tyypillistä käytöstä ovat vaikeudet oman vuoron odottamisessa ja pitkäjänteisessä keskittymisessä sekä liikkuminen jatkuvasti paikasta toiseen. Levoton lapsi voi joutua ristiriitoihin vertaisryhmässään ja levoton liikkuminen saattaa johtaa jopa vaaratilanteisiin. (Aro

2011c, 111.) Levottomuus ja häiritsevyys voivat ilmetä päiväkodissa tietynlaisena yli-innokkuutena. Aktiivinen ja toimintaan osallistuva lapsi saattaa vaatia jatkuvasti aikuisen huomiota (Cacciatore ym. 2013, 30). Vastaavasti ujo ja hiljainen lapsi toimii arjessa jopa hieman vetäytyvästi. Aikuinen saattaa turhautua tilanteeseen kokiessaan, ettei osaa motivoida ja innostaa lasta kunnolla. Vetäytyvä lapsi jää myös helposti syrjään lapsiryhmässä. (Cacciatore ym. 2013, 33.) Ujous ja vetäytyvyys näkyvät erityisesti lapselle uusissa tilanteissa. Sosiaalisissa tilanteissa lapsi voi kokea osallistumisen vertaisryhmän kanssa leikkimiseen vaikeaksi. Tämä vaikuttaa siihen, ettei lapsi pääse harjoittelemaan sosiaalisia taitoja. (Aro 2011c, 113.) Vertaisryhmässään lapsi opettelee sosiaalisen toimimisen kannalta tärkeitä taitoja, kuten erilaisia rooleja, ongelmanratkaisua ja kielen käyttämistä. Mikäli lapsi syrjäytyy vertaisryhmästään heikon sosiaalisen kompetenssin takia, voivat seuraukset olla haitallisia ja hyvin kauaskantoisia. (Neitola 2012, 288.)

Lapset, jotka kykenevät säätelemään omaa tunnekkäyttämistään menestyvät paremmin sosiaalisessa kanssakäymisessä. Sen sijaan ongelmat negatiivisten tunteiden säätelyssä saattavat ajaa lapsen konflikteihin muiden kanssa. (Repo 2013, 19.) Sosiaalis-emotionaalista vaikeuksista kärsivien lasten kanssa työskenteleminen on aina haastavaa ja sellaiset lapset synnyttävät erilaisia tunteita aikuisissa ja lapsissa (Pihlaja 2000, 135). Lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukeminen vaatii ryhmän aikuisilta hyvää pedagogista toimintaa sekä yhteistyötä tiimin välillä sekä vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa. Lapsen tunteita ei saa kieltää. Kasvattajan tehtävä on tukea ja ymmärtää lasta ja hänestä kumpuavia tunteita. (Pihlaja 2004, 225, 227.)

2.2 Tilanteen luoma haaste

Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa näkyvät haasteet selitetään usein lapsen sisäisillä ominaisuuksilla, kuten tämän tutkimuksen teoriaosuudesta voidaan huomata. Päiväkodissa voidaan nähdä kuitenkin useita muunlaisia tilanteita ja tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, että kasvatustilanne koetaan haastavana. Ahonen (2015, 107) erittelee seitsemän erilaista päiväkodin kasvatustilannetta, joissa esiintyi hänen haastattelmien vahaiskasvattajien mukaan haasteita. Tällaisia tilanteita ovat ohjatut tuokiot, pienryhmätilanteet, siirtymät, ruokailu, ulkoilu, leikki ja nukkuminen (Ahonen 2015, 107). Tilanteen luomaa haastetta selitetään tässä tutkimuksessa jollain lapsesta ulkoisella tekijällä, joka ei liity esimerkiksi lapsen temperamenttiin, tapaan toimia tai sosiaalis-emotionaalisiin haasteisiin.

Keskisen (2006) tekemässä tutkimuksessa kävi ilmi, että melu, yleinen kiire sekä henkilöstöresurssit ja niiden puute aiheuttivat päiväkodin henkilöstössä rasittumista ja haastavia tunteita. Väes-

töliiton (2012) tutkimukseen vastanneet varhaiskasvattajat näkivät melun suureksi haitaksi päiväko-
deissa. Korkean melutason koettiin aiheuttavan keskittymisvaikeuksia ja levottomuutta ja toisaalta
sen myös pelättiin aiheuttavan haittaa lasten ja aikuisten kuulolle. (Cacciatore ym. 2013, 36.) Me-
lulla on todettu olevan vaikutuksia stressihormonitason nousuun ja sitä kautta päiväkodin melu vai-
kuttaa lasten stressitason nousuun (Keltikangas-Järvinen 2012, 91). Melun lisäksi myös muut ais-
tiärsykkeet vaikuttavat lapsen levottomaan käyttäytymiseen. Lapsen vasta kehittymässä oleva kes-
kushermosto ei pysty aikuisen tavoin käsittelemään kaikkia ympäristöstä tulevia aistiärsykeitä.
(Sinkkonen 2015c, 157.) Tietynlainen levottomuus ja melu kuuluu lapsiryhmään, sillä sitä lähtee
yksinkertaisesti lasten tavasta toimia ympäristössään. Jatkuva melu voi kuitenkin heikentää keskit-
tymiskykyä, vaikuttaa tarkkaavaisuuteen ja madaltaa niin aikuisten kuin lastenkin ärsytyskynnystä.
Helpommin ärsyyntyvä aikuinen voi toimia lasta kohtaan kärtyisesti ja tämä voi pahimmillaan jopa
vahingoittaa lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksellista suhdetta. (Keskinen 2006, 224–225.) Jatkuvan
melun takia vuorovaikutus voi vaikeutua muutenkin ja tällä voi olla vaikutuksia pienen lapsen kie-
lalliseen kehitykseen. Jatkuvan taustahälyn takia lapsi voi kuulla asioita väärin eikä hän pysty vält-
tämättä erottamaan sanoja tosistaan. Tämän on todettu olevan erityisen haitallista maahanmuuttaja-
lapsille, jotka vasta opettelevat uutta kieltä. (Hintsanen 2014, 148–149.) Myös Bridget ja Dockrell
(2003, 99) ovat huolissaan melun aiheuttamasta haitasta vuorovaikutukselle ja puheen ymmärtämi-
selle. Meluisassa luokkahuoneessa oppilaat eivät välttämättä kuule opettajansa puhetta eikä opettaja
pysty siirtämään tietoa oppilaille. Tällä voi olla heikentäviä vaikutuksia oppimiseen. Aikuisen ja
lapsen vuorovaikutuksen lisäksi melu voi vaikeuttaa vertaissuhteiden vuorovaikutusta, kun lapset
eivät kuule tai ymmärrä toisiaan. (Bridget & Dockrell 2003, 99.)

Tilanteen luomissa haasteissa voidaan tarkastella myös ongelmia, jotka syntyvät, kun lapsi
joutuu vaihtamaan käytöstään tilanteen ja ympäristön vaihtuessa. Greene (2006, 34) antaa esimerkin
koulumaailmasta, jossa lapset ovat ensin välitunnilla ja menevät sen jälkeen takaisin tunnille. Päi-
väkodissa samanlainen tilanne voisi tulla vastaan, kun lapset saavat ensin juosta ja leikkiä vapaasti
ulkoilun aikana ja heidän täytyy yhtäkkiä rauhoittua ulkovaatteita riisuessa ja aikuisen ohjaamalle
tuokiolle siirryttäessä. Lapsi, joka ei ole nopea siirtymään erilaisten kognitiivisten toimintojen vä-
lillä, voi jäädä jumittamaan tilanteeseen tai toimia riehakkaasti, aivan kuin olisi edelleen välitunnilla
(Greene 2006, 35).

Myös resurssipula voidaan nähdä yhtenä haastavuutta lisäävänä tekijänä päiväkodissa.
Rotkirch (2013, 14) pitää huolestuttavana sitä, että Väestöliiton (2012) tekemässä tutkimuksessa
46 % kyselyyn vastanneista näki resurssipulan olevan syynä päiväkodissa koettuihin vaikeisiin tun-
teisiin. Cacciatoren (2008, 88) mukaan nykyaikana ongelmana ovat kiire ja erilaiset suorituspainheet

ja ne näkyvät aikuisten lisäksi myös lapsissa. Haastavia tilanteita ja erityisesti resursseja tarkastellessa voidaan nähdä Schmittin (2006, 304) mukaan yhteiskunnan jopa välinpitämätön asenne lapsia kohtaan. Päiväkotiryhmät ovat liian suuria eikä vakituista henkilökuntaa ja palkattuja sijaisia ole aina tarpeeksi. Myös terveydellisissä seikoissa, kuten ilmanvaihdossa ja äänieristyksessä voi olla puutteita ja homeongelmat ovat yleisiä. (Schmitt 2006, 304.)

2.3 Suuret ryhmät, vähenevä vuorovaikutus

Resursseista ja niiden puutteista puhuttaessa on syytä kiinnittää huomiota myös päiväkodin kasvaaviin ryhmäkokoihin. Suurryhmätilanteessa, eli kaikkien ryhmän lasten ollessa paikalla, aikuisella ei pahimmillaan ole mahdollisuutta huomioida tarpeeksi yksilöitä. Sen sijaan hän joutuu käyttämään aikansa koko ryhmän ohjaamiseen. Suuressa ryhmässä levottomuutta syntyy entisestään, kun lapsi yrittää hankkia aikuisen huomiota kyseenalaisin keinoin. Ikävät tunteet, kuten kiukku ja ahdistus tulevat myös suuressa ryhmässä voimakkaammin esille, sillä tunteet siirtyvät nopeasti yhdestä lapsesta toiseen. Noidankehä on valmis, kun aikuisen vuorovaikutus perustuu erilaisiin käskyihin ja kieltoihin lapsille. Vastaavasti pienemmissä ryhmässä, eli niin kutsutuissa pienryhmissä, lapsen on helpompi hallita itseään ja hänet nähdään yksilönä. (Mikkola & Nivalainen 2010, 31–33.) Näin lämmintä ja keskustelevaa vuorovaikutusta aikuisen ja lasten välillä ei pääse välttämättä syntymään. Pahimmillaan tilannetta, jossa aikuinen joutuu hajauttamaan huomionsa ja vuorovaikutus lasten kanssa on rutiiniomaista ja niukkaa, voidaan alkaa pitää luonnollisena. Tällöin aikuinen ei välttämättä aloita lämmintä ja yksilöllistä vuorovaikutusta lapsen kanssa silloinkaan, kun siihen olisi tilaisuus. (Kalliala 2008, 34.) Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 74) pohtiikin, onko niin, ettei päiväkodin arki tarjoa riittävästi mahdollisuuksia lapsen ja aikuisen vuorovaikutukseen, kuuntelemiseen ja läsnäoloon.

Tietynlaiset piirteet, kuten lapsen aggressiivisuus, vaativat lapsiryhmän aikuisilta paljon huomiota ja ohjausta. Suuressa ryhmässä tällaista ohjausta ei välttämättä ole saatavissa kaikkien lasten tarpeisiin. (Repo 2013, 84.) Näin itseään toistava kierre on valmis. Ahosen (2015, 171) tutkimuksessa havaittiin, että haastavia kasvatustilanteita ilmeni eniten silloin, kun ryhmän kaikki lapset olivat samaan aikaan toiminnassa mukana. Sen sijaan varhaiskasvattajien määrällä ei nähty olevan vaikutusta. Vaikka suurryhmätilanteessa olisi ollut paikalla neljä varhaiskasvattajaa, syntyivät haastavat tilanteet nimenomaan lasten määrästä. (Ahonen 2015, 171.) Myös Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 61) näkee edellä kuvatun tavoin liian suuret ryhmäkoot ongelmallisiksi. Suurryhmissä melutaso ja rauhaton ympäristö väsyttävät lasta ja lapsen ja aikuisen kontakti voi jäädä todella vähäiseksi. Etenkin pienempien lasten kohdalla lasta rasittavat myös liian useat lapsi- ja aikuiskontaktit.

(Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 61.) Mikkola ja Nivalainen (2010, 40–47) erittelivät tilanteita, jotka saattavat aiheuttaa edellä kuvatun kaltaisia haasteita suurryhmänä toimiessa. Näitä tilanteita olivat siirtymätilanteet, kuten uloslähtö, ulkoileminen, lepoaika ja ruokaileminen.

Nurmi ja Schulman (2013, 40) kirjoittavat suurryhmissä vallitsevan välillä viidakon lait, kun lapsen pitää puolustaa itse omaa paikkaansa ryhmässä eikä aikuisia ole tarpeeksi paikalla ratkomassa ristiriitatilanteita. Tällöin aikuinen puuttuu tilanteeseen vasta silloin, kun jotain on ehtinyt jo sattua ja joku lapsista itkee (Nurmi & Schulman 2013, 40). Vaikka ryhmässä toimimisen on tarkoitus auttaa lasta kehittämään sosiaalisia taitojaan, voi se herättää joissakin lapsissa vain näennäistä sosiaalisuutta. Suuressa ryhmässä ei ole välttämättä tilaa kasvaa yksilönä ja tätä kautta lapsella voi olla vaikeuksia minäkuvansa luomisessa. Päiväkodin tilat onkin suunniteltu enemmän ryhmille eikä niinkään yksilöille tai pienryhmille. (Hellstén & Pihlaja 2000, 62.) Lapsi joutuu siis toimimaan sosiaalisissa tilanteissa lähes väkisin, usein pitkiäkin aikoja päivässä.

Ahosen (2015, 106–107) tutkimuksessa mielenkiintoiseksi tulokseksi nousi se, että hänen haastattelemiensa varhaiskasvattajien mukaan lapsille annettu vapaus ja odottaminen voivat provosoida lasta käyttäytymään haastavasti siirtymätilanteissa. Tämän mukaan jotkut lapset siis kaipaavat auktoriteettia ja aikuisen ohjausta eikä heillä ole välttämättä kykyä toimia, kun aikuisen ohjaus puuttuu yhtäkkiä (Ahonen 2015, 106–107). Ohjauksen puuttumiseen liittyy myös se, että päivähoitossa saatetaan toisinaan olettaa lapsen pärjäävän itsenäisemmin, kuin mihin hänen kykynsä todellisuudessa riittäisivät. Nykyään yhteiskunnassamme arvostetaan lasta, joka toimii itsenäisesti eikä ole jatkuvasti riippuvainen aikuisen avusta (Keltikangas-Järvinen 2010, 167). Ellegaard (2004, 190) havaitsi tutkiessaan tanskalaisia päiväkotiteja, että useat opettajat pitivät paljon apua pyytävää lasta jopa ongelmallisena. Ilmiössä voidaan puhua käsityksestä kompetentista lapsesta. Ajatus perustuu siihen, että kompetentti lapsi kykenee todellisuudessa paljon haastavampiin toimintoihin, mitä aikuinen uskoisi. Käsitys on saanut kritiikkiä siitä, että se lähtee pikemminkin aikuisen ihanteista ja voi jopa vähätellä lapsen tarvitsevyyttä. (Repo 2013, 23.) Greene (2009, 24) väittääkin, että me kaikki käyttäydymme tilanteeseen sopeutumattomasti, mikäli meille asetetaan vaatimuksia, jotka ylittävät kykymme reagoida niihin. Lapsen itsenäisessä toimimisessa voidaan puhua myös valtasuhteiden vähittäisestä muutoksesta varhaiskasvatuksessa. Lapsi halutaan nähdä nykyään itsenäisenä toimijana, joka luo itse ymmärrystä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Turja 2012, 43.)

Edellä kuvatun kompetenssin ja itsenäisen lapsen lisäksi päivähoitossa ilmenevissä haasteissa ongelmat voivat nousta myös siitä, että aikuinen käyttää valtaa liian aikuislähtöisesti ja tätä kautta vaatii liikaa lapselta. Gjerstad (2015, 98–99) esittää mielenkiintoisen ajatuksen siitä, että kouluikäisiltä lapsilta vaaditaan asioita, joita aikuinen ei tekisi itse. Lapset joutuvat esimerkiksi olemaan

ulkona kylmässä ja sateisessa säässä vaikka aikuinen ei siihen vapaaehtoisesti suostuisi. Liikunta-tunneilla lasten oletetaan liikkuvan pitkiäkin matkoja ja opettaja tulee paikalle autolla. (Gjerstad 2015, 98–99.) Päiväkodissa aikuislähtöistä vallankäyttöä voisi soveltaa siten, että vaadimme lapsia esimerkiksi istumaan pitkän aikaa hiljaa ja paikallaan aamupiirissä, vaikka aikuiset eivät jaksaisi olla niin kauaa toimeettomana. Lapsilta vaaditaan siis paljon sellaista, mihin aikuinen ei suostuisi tai edes kykenisi. Toisaalta vallankäyttöä voidaan ainakin joissain määrin perustella opetuksellisilla keinoilla ja lapsen on tietyllä tavalla pakko osallistua esimerkiksi askarteluun, jotta hänen hienomotoriset taitonsa kehittyvät (Gjerstad 2015, 100).

2.4 Erilaiset toiminta- ja kasvatuskäytänteet

Perhe luo lapselle kasvatusympäristön, jonka kautta vanhemmat kasvattavat lastaan oman yhteiskuntansa jäseneksi (Schmitt 2006, 302). Kodin ja päiväkodin välisissä toimintakäytänteissä on luonnollisesti useita eroavaisuuksia, jotka saattavat ilmetä erilaisina haasteina päivähoidossa. Koska kodin ja päiväkodin ympäristöt poikkeavat fyysisesti ja vaatimuksiltaan toisistaan, ei lapsi välttämättä näe niissä jatkuvuutta tai yhteyttä toisiinsa nähden (Karikoski & Tiilikka 2012, 78). Ristiriidat ja erot voivat johtaa jopa siihen, että lapsen käytös koetaan ongelmalliseksi päivähoidossa. On myös mielenkiintoista, että tilanne ja siinä olevat vuorovaikutussuhteet vaikuttavat voimakkaasti lapsen käyttäytymiseen. Tästä johtuen lapsi voi toimia kodissa ja päiväkodissa eri tavalla. (Wahlberg 2004, 87, 93.) Tästä johtuen päiväkodin varhaiskasvattajat ja lapsen vanhemmat voivat olla täysin eri mieltä lapsen toiminnasta.

Cacciatore ym. (2013, 23) toteavat, että yhteiskunnallisissa arvoissa korostetaan nykyään yksilöllisyyttä. Useat vanhemmat haluavat, että lapsi saa päättää mahdollisuuksien mukaan asioista itsenäisesti ja lapsen itsemääräämisoikeus nähdään tärkeänä. Suomalaista kasvatustyyliä on jopa kritisoitu siitä, että se ihannoii liaksi omatoimista ja itsenäistä lasta. Vastaavasti varhaiskasvatuksessa toiminta perustuu toimimiselle ryhmänä kohti yhteisiä päämääriä. (Cacciatore ym. 2013, 23–24; Neitola 2012, 298.) Suomalaiset vanhemmat arvostavat niin sanottuja reippaita lapsia, jotka ovat omatoimisia ja osoittavat itsenäisyyttä jo varhain. Itsenäisyyttä saatetaan odottaa jopa liian varhain ja perheissä unohdetaan, että lapsi on vasta kehittymässä. (Cantell 2010, 31.)

Useat päiväkodin säännöt ja tavat ovat hyvin institutionaalisia eikä niitä edes esitetä asioina, joista voitaisiin keskustella ja sopia erikseen perheiden kanssa. Tällaisia toimintoja ovat esimerkiksi päivälevossa ja ruokailussa esiintyvät normit. Varhaiskasvattaja nähdään päiväkodin toiminnasta, aikatauluista ja toimintojen järjestyksestä vastaavana ja lasten oletetaan noudattavan näitä aikuisten päätöksiä. (Alasuutari 2010, 152, 156.) Sinkkosen (2015a, 85) mielestä tällaiset käytännöt lähtevät

usein päiväkotien omista tarpeista. Kun lapsen käytöksessä ilmenee ongelmia, voikin kyse olla siitä, että eri yhteisöt kohdistavat häneen ristiriitaisia odotuksia. Jos lapsen ei esimerkiksi kotona tarvitse syödä lautastaan tyhjäksi voi ongelmia tulla päivähoidossa, jossa tätä vaaditaankin lapselta. Lapsi kuitenkin seuraa sitä mallia, jonka hän on oppinut kotonaan. Lapsi haluaa olla lojaali kotinsa arvoille ja saattaa siksi torjua hyvääkin tarkoittavat kasvatustoimenpiteet. Kodissa olevat arvot tulevat esiin kaikessa, mitä lapsi tekee kodin ulkopuolella. (Repo 2013, 214; Wahlberg 2004, 91.)

Perheen kasvatuskäytänteet näkyvät myös lapsen suojelemisena tietyiltä tilanteilta, kuten pettymyksen tunteilta. Kodin ulkopuolella, kuten päiväkodissa, pettymyksiä tulee esimerkiksi lapsen hävitessä lautapelin. Jos kotona vanhemmat antavat lapsen aina voittaa, voi lapsi saada hyvinkin suuren tunteenpurkauksen häviämistä. (Cantell 2010, 14–16.) Säännöistä ei kotona aina jakseta pitää kiinni ja vanhemmat voivat usein kokea pääsevänsä helpommalla, kun eivät ole aina yhtä tiukkoina (Eklund & Heinonen 2011, 227). Mahdollisesti kodista poikkeavien sääntöjen ja toimintojen lisäksi päiväkodissa opetellaankin juuri ryhmäkäyttäytymisen perusteita, mikä on tärkeä osa lapsen varhaista kehitystä. Päiväkodin ryhmässä lapsi opettelee näyttämään ja säätelemään omia tunteitaan ja tätä kautta oppii toimimaan oman yhteisönsä jäsenenä. (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 9–10.)

Lapsen liittyvissä kehityksellisissä haasteissa voidaan myös pohtia vanhempien osuutta ja kykyä toimia haasteiden ilmetessä. Wahlbergin (2000, 48) mukaan lapsen kehityksellisissä ja käytökseen liittyvissä häiriöissä ei voida aina syyttää ongelmista perhettä. Tällaisissa tilanteissa olisi kuitenkin tärkeä tarkastella, selviävätkö perheet lapsen kehityksen tukemisesta (Wahlberg 2000, 48). Kodin antamalla mallilla on kuitenkin suuri merkitys lapsen käytökseen. Selkeiden rajojen asettaminen lapselle jo varhain on erityisen tärkeää, ettei lapsi opi jo kotona saamaan tahtoaan läpi raivostumalla ja muulla epäasiallisella käytöksellä (Cacciatore 2008, 73).

Kodin ja päiväkodin erilaisista toimintakäytänteistä puhuttaessa on myös syytä ottaa huomioon päiväkotien kasvava monikulttuurisuus. Lasten maailma on esimerkiksi median kautta muuttunut yhä globaalimmaksi ja maahanmuuttajataustaisten lasten määrä päiväkodeissa on kasvanut (Eerola-Pennanen 2012, 233). Lapsi, jonka ensikielenä on jokin muu kuin suomi, ruotsi, viittomakieli, saame tai romani, määritellään maahanmuuttajataustaiseksi. Maahanmuuttajataustaiseksi voidaan määritellä myös sen perusteella, että lapsen perheessä käytetään muita kuin edellä lueteltuja kieliä ja lapsen toinen tai molemmat vanhemmista ovat maahanmuuttajia. Maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa yhteistyö on erityisen tärkeää. Monet suomalaisille täysin tutut ja arkiset asiat saattavat olla muista kulttuureista tuleville vieraita. Päiväkodin työntekijöiden onkin tärkeä keskustella perheen kanssa toiveista, perheen omista tavoista ja kasvatuskäsityksistä. (Kivijärvi 2012, 247, 249.)

Niin maahanmuuttajataustaisten kuin kantasuomalaistenkin lasten vanhempien mukana olo varhaiskasvatuksessa, eli kasvatuskumppanuus, on erittäin tärkeää lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta. Kasvatuskumppanuudella voidaan viitata kasvattamiseen, joka tapahtuu yhteistyössä tiettyjen osapuolten kanssa (Rautamies, Laakso & Poikonen 2011, 192). Varhaiskasvatuksessa nämä osapuolet voivat olla lapsen vanhemmat ja päiväkodin henkilökunta. Sinkkosen (2006, 214) mukaan kaikki päiväkodin ja vanhempien yhteistyöstä kirjoittaneet asiantuntijat ovat sitä mieltä, että toimiva kasvatuskumppanuus on edellytys lapsen hyvinvoinnille. Kasvatuskumppanuudessa korostuvat luottamus, toisten kunnioittaminen sekä dialogisuus ja molempien osapuolten kuunteleminen (Linnove & Kivijärvi 2011, 156). Kun vanhemmat ovat mukana suunnittelemassa varhaiskasvatusta, lapselle ei synny niin sanottuja lojaliteettiristiriitoja (Hellstén & Pihlaja 2000, 70). Voidaan siis ajatella, että kun kodilla ja päiväkodilla on yhdessä keskustellut tavoitteet ja he ovat samaa mieltä asioista, ei lapsen tarvitse valita, kumman sääntöjä hänen tulee noudattaa.

Hyvän kasvatuskumppanuuden avulla varhaiskasvattajat ja vanhemmat pyrkivät yhteisymmärrykseen siitä, millaista yksilöllistä tukea lapsi kaipaa. Varhaiskasvattaja ei saa pitää vanhempia yhteistyökyvyttömänä tai syyllisenä lapsen mahdollisiin ongelmiin, sillä juuri lapsen lähiympäristö on merkittävässä roolissa lapsen kehitykselle. (Lundán 2012,43.) Vanhemmilla on myös usein tietoa oman lapsensa ongelmakäyttäytymisestä ja siitä, mikä siihen parhaiten toimii (Wahlberg 2004, 93). Vanhempia voidaankin pitää oman lapsensa parhaimpina asiantuntijoina ja päiväkodin työntekijät tarvitsevat vanhempien tietoja, jotta he voivat tukea lapsen hyvinvointia. Hyvin toimiva kasvatuskumppanuus antaa turvallisuuden tunnetta ja jatkuvuutta kodin ja päiväkodin välillä. Ellei kasvatuskumppanuus toimi ja osapuolet vähättelevä toisiaan, aiheuttaa se lapselle vain hämmennystä ja turvattomuutta. Lapsia ja heidän vanhempiaan voidaan pitää päivähoidon asiakkaina ja asiakkailla on tapana vaatia palvelua. Yleensä vanhemmat toivovat yksilöllistä hoitoa juuri omalle lapselle. (Mikkola & Nivalainen 2010, 12, 60–61.) Toisaalta lapsen yksilöllisyydestä puhuttaessa on huomioarvoista edelläkin puhutut suurryhmien tuottamat haasteet. Mitä isompi ja sitä kautta heterogeenisempi ryhmä on, sitä vaikeampaa perheiden toiveiden toteuttaminen ja lapsen yksilöllisyyden huomioiminen on (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2012, 55).

Varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut ovat yksi tapa toteuttaa kasvatuskumppanuutta. Näissä keskusteluissa vanhemmat näkevät mahdollisuuden paitsi saada tietoa omasta lapsestaan myös tilaisuuden neuvotella kodin ja päiväkodin kasvatustoiminnasta (Alasuutari 2010, 64). Kun lapselle tehdään yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma varhaiskasvattajien ja vanhempien yhteistyönä, tukee se lapsen henkilökohtaista kasvupolkua. Kuuntelemalla vanhempien ja varhaiskasvattajien kokemuksia ja havaintoja lapsesta, voidaan lapsen kehityksestä tehdä kokonaisvaltaisempi

arvio. Näin lasta voidaan tukea tehokkaimmin esimerkiksi kielellisissä tai motorisissa haasteissa. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 55, 59.)

2.5 Haastavaksi leimautuminen

Kuten edellä olleesta teoriasta nähdään, lapsi ja lapsen toiminta on usein keskiössä haastavia kasvatustilanteita tarkastellessa. Pahimmillaan tämä voi johtaa lapsen leimautumiseen. Rinne (2012, 49) väittää melko radikaalisti, että koulu leimaa tietyn määrän oppilaita normaaleiksi ja poikkeaviksi. Jonkinlaisen lääketieteellisen diagnoosin saaneet lapset joutuvat kohtaamaan jopa tietynlaisen käytöksen odottamista ja diagnoosi toimii itseään toteuttavana ennusteena (Rinne 2012, 49). Leimautuminen voi varhaiskasvatuksen kontekstissa vaikuttaa siihen, miten varhaiskasvattajat kohtaavat lapsen päivähoitossa ja siitä saattaa tulla jopa itseään toistavaa. Lapsia, joiden käyttäytymisessä ilmenee haasteita, voidaan helposti syyttää asioista. Esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät voi itse vaikuttaa kohtaamiinsa haasteisiin. Sen sijaan käyttäytymiseen liittyvissä ongelmissa tutkimusten mukaan moni saattaa ajatella, että lapsi voisi itse halutessaan hillitä tekojaan ja häiritsevää käyttäytymistään. (Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman 2006, 212.)

Gjerstadin (2015, 234) mukaan lapselle annettu rooli saattaa johtaa siihen, että toinen lapsi nähdään tapahtumissa aina syyllisenä ja toista lasta vastavuoroisesti suositaan. Lapselle annetut roolit ohjaavat aikuista selittämään jonkun lapsen virheitä ulkoisilla ja toisen lapsen virheitä sisäisillä syyllä. Lapsen kiukutellessa syy voidaan nähdä olevan lapsen sisäisessä impulsiivisuudessa tai ulkoisissa syissä, kuten väsyttävässä päivässä. (Gjerstad 2015, 235.) Laura Revon (2013, 53) tutkimuksessa lasten kiusaamisesta hän totesi, että leimaamisen kautta lapsi saattaa alkaa käyttäytyä jatkossakin kuin kiusaaja, mikäli kuulee jatkuvasti aikuisten taholta olevansa sellainen. Haastava käytös voi johtaa kielteisen vuorovaikutuksen kehään, jossa sekä lapsi että aikuinen kokevat toistuvasti epäonnistuvansa (Linnove & Kivijärvi 2011, 149).

Leimautuminen voi olla lapsen kehitykselle erityisen haitallista. Juuri ympäristön reaktiot ovat rakentamassa lapsen persoonallisuutta (Keltikangas-Järvinen 2010, 38). Leimautunut lapsi voi myös alkaa käyttäytymään roolinsa mukaisesti ja käytös muuttuu itseään toistavaksi. Lapsesta voi olla parempi saada aikuisen huomio negatiivisilla keinoilla, kuin olla saamatta huomiota ollenkaan. Häirikön roolin saanut lapsi hakeekin huomiota tällaisilla negatiivisilla keinoilla, koska kokee saavansa sillä aikuisen huomion. Kun aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi huomaa, että aggressiivisuudella voi päästä nopeasti omiin päämääriinsä, saattaa hän toimia niin jatkossakin. (Keltikangas-Järvinen 2010,

65; Lundán 2012, 9; Papatheodorou 2005, 60.) Toisaalta huomion hakeminen epäsovinnalla käytöksellä voi olla myös merkki siitä, että lapselta puuttuu taito hakea aikuisten huomiota positiivisella tavalla (Greene 2009, 25).

Aggressiivinen käytös voi jättää lapselle tietynlaisen maineen, eli leiman, ryhmän muiden lasten ja aikuisten silmissä. Tietynlaisen leiman saanutta lasta voidaan alkaa hyljeksiä omassa vertaisryhmässä esimerkiksi sosiaalisen kömpelyyden takia. Tällöin haastavaksi leimattu lapsi voi alkaa tuntea itsensä täysin ulkopuoliseksi ja saattaa vieraantua omista ikätovereistaan. (Greene 2009, 183.) Aggressiivisesti käyttäytyneen lapsen teot saatetaan muistaa pitkään (Cacciatore ym. 2013, 24). Aikuinen voi myös tietynlaisella tavalla huomaamattaan provosoida lasta epätoivottavaan käyttäytymiseen. Keltikangas-Järvinen (2010, 183) antaa esimerkin vanhemmasta, joka muistuttaa lastaan käyttäytymään tällä kertaa puistossa kunnolla, koska lapsi teki edellisellä kerralla jotain sopimatonta. Kun lasta kielletään ja varoitetaan jatkuvasti, saattaa lapselle syntyä kuva, että hänen oletetaan kuitenkin tekevän niin (Keltikangas-Järvinen 2010, 183).

Lasten kanssa toimimisessa on äärimmäisen tärkeä muistaa, että lapsen häiritsevä käytös ja tietynlainen tapa reagoida eivät johdu lapsen ilkeydestä. Epätoivottava käytös voi lähteä hyvinkin pienestä mielipahasta, jos lapsen aamu on esimerkiksi alkanut huonosti. Epätoivottava käytös voi olla myös viesti taustalla olevista isommista ongelmista lapsen lähiympäristössä. Tällöin vanhempien ja varhaiskasvattajien on tärkeä tehdä tiivistä yhteistyötä, jotta lapsen ongelmat eivät pääse pitkittymään. (Cacciatore ym. 2013, 23.) Pihlaja (2000, 139) muistuttaa myös siitä, että lasta ei saisi nähdä vain yhden ominaisuuden kautta. Jos lapsi käyttäytyy esimerkiksi aggressiivisesti tai vetäytyvästi, tulisi varhaiskasvattajan huomioida myös lapsen muita kehityksen osa-alueita eikä ikään kuin jäädä kiinni yhteen ongelmakohtaan tai erityispiirteeseen (Pihlaja 2000, 139). Myös häiritsevästi muita kohtaan käyttäytyvä lapsi tarvitsee myönteistä huomiota. Esimerkiksi vakavampien käytösongelmien ennaltaehkäisyssä positiivisella palautteella on huomattu olevan suuri merkitys (Laajasalo 2016, 149). Repo (2013, 21) muistuttaakin, että on turha pelätä esimerkiksi syliin ottamisen olevan palkinto huonosti käyttäytyvälle ja haastavalle lapselle. Jokainen lapsi tarvitsee rakkautta ja aikuisen huomiota. Aikuisen syli voidaan nähdä pikemminkin avunantona sille, että lapsi saa tukea ja hänen kokemiaan vaikeita tunteita, kuten aggressiivisuutta ja impulsiivisuutta, kannatellaan. Lapsen huomiotta jättäminen voi synnyttää kierteen, kun lapsi kiukuttelee entistä enemmän saadakseen aikuisen huomiota. (Repo 2013, 21, 135; Schulman & Nurmi 2013, 138.)

Lasta ei saa jättää tunteineen yksin. Brummer (2006, 83) toteaa, että lapselle annetaan kyllä huomiota myönteisissä tilanteissa, mutta raivon ja pahan mielen vallassa oleva lapsi saatetaan jättää selviytymään yksin tunteidensa kanssa. Nurmi ja Schulman (2013, 38) huomauttavat, että häiriökäyttäytyminen ja raivokohtaukset viestivät, että lapsella on sisällään tunteita, jotka hän kokee

tarpeelliseksi purkaa ulos. Lapsi on rauhallinen, kun hänellä on hyvä olla. Vastaavasti ikävät tunteet nousevat nopeasti esille. (Cacciatore 2007,17.) Lapsen tulisi voida luottaa siihen, että aikuinen pysyy rauhallisena ja tukee lasta tämän tunnekuojuissa, mutta puuttuu tarvittaessa tilanteeseen, jos esimerkiksi jonkun turvallisuus on vaarassa. Jos aikuinen sen sijaan hermostuu itse lapsen tunnekuojuissa, saa se lapsessa aikaan pelkoa ja turvattomuutta. (Nurmi & Schulman 2013, 38–39.) Lapsi oppii toivotun sosiaalisen käytöksen juuri aikuisen avulla, kun aikuinen on lapselle mallina ja esimerkkinä (Cacciatore 2007, 116). Kuten tutkimukseni teoriaosuudesta voidaan havaita, haastaviin tilanteisiin vaikuttaa kuitenkin moni muukin asia kuin se, mihin lapsi voi itse vaikuttaa. Ympäristöllä onkin suuri vaikutus lapsen käytökseen (Kirk ym. 2006, 214).

2.6 Lapsen toivottava käytös

Lapsen leimautumista tarkastellessa on myös syytä pohtia sitä, millaista lasta pidetään tavallisena ja millainen käytös on sallittua, jopa toivottavaa. Maarit Alasuutari (2010) on tutkinut päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien välillä käytyjä keskusteluita lasten varhaiskasvatuksen suunnittelusta. Tutkimuksessaan hän koosti keskusteluista oletuksia siitä, millainen on niin sanottu tavallinen lapsi. Hänen mukaansa tavallinen lapsi suhtautuu päiväkotiin myönteisesti ja osallistuu aktiivisesti aikuisten suunnittelemaan ohjattuun toimintaan. Tavallinen lapsi ei takerru aikuisiin, vaan viihtyy muiden lasten seurassa leikkien pitkäjänteisiä ja mielikuvituksellisia leikkejä. Tavallinen lapsi noudattaa sääntöjä ja toimii aikuisten ohjeistuksen mukaisesti. Hän myös osaa selvittää riitatilanteita keskustelemalla asioista järkevästi. Tavallinen lapsi on myös itseohjautuvainen ja hän tunnistaa omia tunteitaan sekä tarpeitaan. (Alasuutari 2010, 170.) Onkin mielenkiintoista huomata, että iso osa näistä määritelmistä on vastakohtia haastavana pidetylle lapselle.

Tavalliselta ja normaalisti käyttäytyvältä lapselta odotetaan kykyä kontrolloida itseään, omia tunteitaan ja lapsen oletetaan voivan toimia järkevästi. On myös nähtävillä, että lapsen ei pelkäästään oleteta osaavan kontrolloida omaa toimintaansa vaan tämä tulisi tapahtua automaattisesti niin, ettei aikuisen tarvitse huomauttaa asiasta lapselle. Mikäli lapsi ei kykene tekemään vielä tällaisia päätöksiä ja itsenäisiä toimia on suuri riski siihen, että lapsi jopa syrjäytyy. (Kampmann 2004, 145–146.) Aikuisen antamalla mallilla on kuitenkin suuri merkitys lapsen kehityksessä. Empaattinen suhtautuminen silloin, kun lapsi on voimakkaan tunnekuohun vallassa, tukee lasta ja tämän kehitystä. (Aro 2011b, 26.)

Sosiaalisuutta voidaan pitää yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavana piirteenä lapsessa. Kun lapsi on sosiaalinen, saa hän ympäristöltä paljon positiivista palautetta. Lapsen sosiaalisuus ei kuitenkaan yksistään riitä hyvään kehitykseen, vaan juuri lapsen ympärillä olevat aikuiset ja heidän

reaktionsa vaikuttavat siihen, mihin suuntaan lapsi kehittää omaa persoonallisuuttaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37–38.) Ellegaard (2004, 189) havaitsi tutkimuksessaan, että lapsen sosiaalista aktiivisuutta pidettiin positiivisena ja toivottavana piirteenä. Lapsen odotettiin hakeutuvan aktiivisesti toimintaan ja leikkiin muiden lasten kanssa ainakin osan päiväkodissa vietetystä ajasta. Lapsen toiminnassa nähtiin vastaavasti ongelmia, jos lapsi oli passiivinen, viihtyi enemmän yksin eikä onnistunut vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Lapsen oletettiin hallitsevan tunteitaan niin, ettei lapsi tarvinnut aikuisen tukea, kun vanhempi jätti hänet päiväkotiin. (Ellegaard 2004, 182, 189.)

Normaaliutta ja leimautumista tarkastellessa Gjerstad (2015, 279) on pohtinut sitä, voiko tietynlaisesta lapsen leimaamisesta olla jopa hyötyä lapsen kehitykselle. Hyödyllisellä leimaamisella hän tarkoittaa lapsen diagnosointia, jonka avulla lapsi voisi saada häntä tukevaa hoitoa ja lääkitystä. Toisaalta jotkut ovat vahvasti sitä mieltä, ettei diagnooseja tulisi antaa ollenkaan. (Gjerstad 2015, 279.) Pihlaja (2004, 238) esittää mielenkiintoisen ajatuksen siitä, että ongelmallisten lasten sijaan saatamme me aikuiset olla ongelma. Hän huomauttaa, että vaikeudet voivat syntyä itse ryhmässä ja toisaalta ongelmat kuuluvat myös osaksi normaalia arkea. Linnove ja Kivijärvi (2011, 150) muistuttavat, että varhaiskasvattajan tulisi olla tietoinen siitä, miten monet asiat lapsen käytökseen voivat vaikuttaa. Tämän lisäksi varhaiskasvattajan tulisi olla tietoinen siitä, miten hän itse suhtautuu lapsen käytökseen ja millaisia vaikutuksia tällä suhtautumisella on lapseen (Linnove & Kivijärvi 2011, 150).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Keräsin tutkimusaineiston eräästä Pohjanmaalla sijaitsevasta päiväkodista. Aineisto kerättiin tammikuussa 2017. Tutkimustani varten tein ryhmähaastattelun kolmen eri lapsiryhmän varhaiskasvattajille. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Haastatteluaineistoja tuli yhteensä kolme ja tutkimukseen osallistui yhdeksän varhaiskasvattajaa. Heistä kolme oli lastentarhanopettajia ja kuusi lastenhoitajaa. Haastatteluiden tueksi käytin aineistonkeruumenetelmänä myös havainnointia. Vietin jokaisessa lapsiryhmässä yhden päivän tehden omia havaintoja haastattelujen tueksi.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia haastavia kasvatustilanteita päivähoidossa esiintyy varhaiskasvattajien mukaan ja erityisesti sitä, mistä ne johtuvat. Tutkimustehtävänäni oli tutkia, miten päiväkodissa työskentelevät varhaiskasvattajat määrittelevät haastavat kasvatustilanteet. Varhaiskasvattajilla tarkoitin lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, avustajia tai muita henkilökunnan jäseniä, jotka työskentelevät lapsiryhmässä. Tutkimuskysymykset muodostuivat teorian kautta. Tutkimuskysymyksinäni olivat:

1. Miten varhaiskasvattajat määrittelevät päiväkodin haastavat kasvatustilanteet?
2. Millaisia tulkintoja varhaiskasvattajat tekevät lapsen leimautumisesta haastavissa kasvatustilanteissa?

Ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli tarkastella millaiset lapsen sisäiset ja ulkoiset tekijät aiheuttavat varhaiskasvattajien mukaan haasteita. Lapsen sisäisistä tekijöistä lähteviin haasteisiin voivat vaikuttaa esimerkiksi sosiaalis-emotionaaliset haasteet ja lapsen temperamentin piirteet. Lapsi voi siis aiheuttaa varhaiskasvattajille haasteellisuuden tunnetta oman toimintansa kautta. Lapsen ulkoisilla tekijöillä tarkoitin erilaisia lapsesta riippumattomia tekijöitä, jotka vaikuttavat haastavien kasvatustilanteiden syntyyn. Tämän lisäksi tutkin sitä, koettiinko päiväkodin arjessa tietyt asiat tai perushoitotilanteet toistuvasti haastavina. Liitin tutkimuksessani ulkoisiin tekijöihin myös kodin ja päiväkodin toisistaan poikkeavat toimintakäytänteet ja niistä mahdollisesti aiheutuvat ongelmat

päiväkodissa. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, voivatko lapset saada tietynlaisia leimoja ja rooleja haastavien kasvatustilanteiden kautta. Leimautumisen lisäksi halusin selvittää toisen kysymyksen avulla sitä, millainen lapsen käytös nähdään toivottavana ja tavallisena.

3.2 Aineiston kerääminen ja metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni oli laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen voidaan määrittellä pyrkivän kokonaisvaltaiseen kuvaukseen todellisesta elämästä. Laadullisessa tutkimuksessa tiedon keruussa suositaan informantteina ihmisiä ja kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä esimerkiksi satunnaisotoksella. Laadullisessa tutkimuksessa tapaukset nähdään ainutlaatuisina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 164.) Ainutlaatuisuudesta huolimatta teorian avulla laadullisella tutkimuksella on mahdollista saada myös yleistettävämpää tietoa. Kiviniemi (2007, 74) määrittelee, ettei laadullisessa tutkimuksessa testata vain tiettyä teoriaa, vaan tutkittavaa ilmiötä käsitteellistetään vähitellen. Usein kvalitatiivisessa tutkimuksessa myös etsitään tutkittavalle ilmiölle syvempiä merkityksiä, kuin se mikä on suoraan näkyvillä ja havaittavissa (Carey & Asbury 2016, 13).

Koska tutkimusaineistoni kerättiin yhdestä päiväkodista, oli kyseessä tapaustutkimus. Tapaustutkimukselle on usein tyypillistä aineiston melko vähäinen määrä. Aineiston koko ei kuitenkaan itsessään määrittele tutkimuksen laatua, vaan tapaustutkimuksessa pienempi joukko on valittu edustamaan tutkittavaa asiaa. (Ronkainen, Pehkonen, Lindholm-Ylänne & Paavilainen 2011, 117–118.) Tapaustutkimukselle on vaikea tehdä yksiselitteistä ja kattavaa määritelmää. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2015, 181) toteavat tapaustutkimuksen koostuvat yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta, joita tutkimalla saadaan aineistoksi kokonaisuus, eli tapaus. Tutkimuksessani tapaus koostui kolmesta ryhmähaastattelusta, jotka kerättiin yhdestä päiväkodista. Syitä juuri tietyn yksikön valikoitumiselle tapaustutkimukseen voi olla useita. Valintaan ovat voineet vaikuttaa esimerkiksi kerätty teoria, mutta syynä voivat olla myös se, että tapaus on helposti saatavilla, tai tutkijalla on yhteyksiä kyseiseen organisaatioon. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 183.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston keräämisen paikkaan vaikutti juuri se, että minun oli helppo olla kyseisessä kaupungissa muutama päivä ja kerätä tutkimusaineisto. Aineiston kerääminen ei siis vaatinut juurikaan ylimääräisiä järjestelyitä tai kustannuksia. Kyseisen päiväkodin valintaan vaikutti päiväkodin koko. Koska tutkimukseni taustalla olivat haasteet aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, halusin haastateltavat ryhmistä, jossa lapset olivat 3-6-vuotiaita. Tein rajauksen sillä perusteella, että tämän ikäisten lasten voidaan olettaa kykenevän sanalliseen ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen aikuisen

kanssa. Rajaukseni takia päiväkodin tuli olla niin iso, että sieltä löytyisi vähintään kolme vanhempien lasten ryhmää. Kyseinen päiväkoti oli myös lapsirakenteeltaan melko heterogeeninen. Päiväkodin lapsiryhmissä oli muun muassa maahanmuuttajalapsia ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Näin ollen saatoinkin olettaa, että tutkimuksen tuloksia voitaisiin yleistää laajemmin, kuin hyvin homogeenisesta päiväkodista saatuja tuloksia.

Vaikka tapaustutkimuksessa tutkitaan nimensä mukaisesti tapausta, on tarkoituksena tuottaa myös laajempaa ja yleisempään kontekstiin sidottavaa tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 185). Aineiston riittävydestä voidaan antaa monenlaisia ohjeita. Aineiston koon päättäminen voi olla tutkijalle jopa ongelmallista (Hirsjärvi ym. 2009, 181). Töttö (2004, 52) tiivistää kuitenkin, että yleispätevää ohjetta on jopa mahdotonta antaa. Joskus suurikaan määrä aineistoa ei anna tutkimukseen vastausta ja toisessa tapauksessa jo yhdellä tapauksella voidaan saada tuloksia (Töttö 2004, 52). Tutkimuksessani aineiston määrä osoittautui riittäväksi. Haastatteluissa saadut vastaukset olivat monipuolisia ja niistä voitiin tehdä kytkentöjä tutkimukseni teoriaan.

Tutkimusaineistoa hankkiessa yksi sen tärkeistä vaiheista on aineistonkeruumenetelmän testaaminen etukäteen (Ronkainen ym. 2011, 141). Esitetasin oman aineistonkeruumenetelmäni teemmällä parihaastattelun kahdelle lastentarhanopettajalle, jotka ovat toimineet tehtävässään jo yli vuoden. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 72–73) toteavat melko yksinkertaisesti, että esihaastatteluiden avulla voidaan karsia pois ne virheet ja epäkohdat, jotka jäisivät muuten varsinaiseen haastatteluun. Haastattelun esitestausta voidaan pitää osana koko tutkimuksen suunnittelua. Hyvä suunnittelu on erittäin tärkeää ja sen avulla voidaan välttää jälkikäteen tehtäviä korjauksia ja tarkennuksia. Aina ei ole edes mahdollista kysyä asioita vielä haastattelun jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 65.) Omassa haastattelussani moni kysymys tarkentui, muutti muotoaan ja jäi pois esihaastattelun kautta saadun palautteen ansiosta. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 73) pitävät tärkeänä suunnitella haastattelun esitestauksen lisäksi erilaisia käytännön seikkoja, kuten haastattelun paikka ja ajallinen kesto sekä mitä välineitä haastattelu ja tutkimustilanne vaatii. Tutkimuksessani moni asia tarkentui, kun kävin joulukuussa 2016 tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa kertomassa tarkemmin tutkimuksestani. Pääsin osallistumaan päiväkodin yhteiseen viikkopalaveriin, jossa jokaisesta haastateltavasta työttimistä oli paikalla ainakin yksi henkilö. Palaverissa esittelin tutkimussuunnitelmani ja samalla sovimme haastattelun päivämäärän ja siihen käytettävän ajan.

3.2.1 Teemahaastattelu

Haastattelun yksinkertaisimpana tavoitteena voidaan pitää sitä, että sen avulla haastateltava voi kertoa, mitä ajattelee jostain asiasta (Eskola & Vastamäki 2015, 27). Houtkoop-Steenstran (2000, 17)

mukaan tutkimuksissa käytettävissä kyselymuotoisissa haastatteluissa on yksinkertaisesti kyse kommunikoinnista, jossa haastattelija kysyy kysymyksen, haastateltava vastaa siihen ja haastattelija hyväksyy vastauksen. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 27) toteavat samaan tapaan, että haastattelu koostuu kysymyksestä, vastauksesta ja vastauksen kuittamisesta. Kirmanen (1999, 196) määrittelee haastattelun olevan vuorovaikutuksellista ja sosiaalista toimintaa, jossa on jokin tarkoitus. Haastattelu voikin muistuttaa normaalia ja arkipäiväistä keskustelua, mutta haastattelussa keskustelulla on aina jokin päämäärä. Haastattelun aikana sekä haastattelija että haastateltava luovat keskustelun kautta tulkintoja omasta elämästään ja ympäristöstään. (Kirmanen 1999, 196; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.) Tutkimuksessani haastattelutilanteet muistuttivat paljon juuri vastavuoroista keskustelua. Vastaajat saattoivat muistella asioita yhdessä ja keskustella minun lisäksi myös toistensa kanssa. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä antaa tutkijalle mahdollisuuden säädellä aineistonkeruuta tilanteen edellyttämällä tavalla. Tutkijan on mahdollista tehdä haastateltavalle lisäkysymyksiä tai pyytää häntä perustelemaan mielipiteensä. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Tämä ei ole mahdollista, tai ainakaan yhtä helppoa, esimerkiksi lomakkeilla tehtävissä kyselytutkimuksissa.

Käytin tutkimuksessani puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelussa aihepiirit määritellään ennalta, mutta kysymyksissä järjestys ja sanamuodot eivät ole niin tarkkoja ja voivat vaihdella (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Myös omassa tutkimuksessani sanamuodot ja kysymysten järjestys saattoivat hieman vaihdella, mutta kaikilta vastaajilta kysyttiin lopulta samoja asioita. Joissain haastatteluissa haastateltavat sivusivat vastauksissaan jo seuraavia kysymyksiä. Muutamassa kohdassa haastateltava saattoi sanoa jotain mielenkiintoista ja tutkimuksen kannalta relevanttia, jota en kuitenkaan ollut laittanut haastattelukysymyksiin. Tällöin esitin aiheesta vielä lisäkysymyksiä. Teemahaastattelussa haastattelijan valitsemat aihealueet käydään läpi jokaisen haastateltavan kanssa, mutta kysymyksissä ei ole tarkkaa ja samanlaisena toistuvaa järjestystä ja muotoa kuten strukturoidussa haastattelussa (Eskola & Vastamäki 2015, 29). Tutkimuksessani teemat muodostuivat teorian kautta. Teoriaa tutkiessani mielenkiintoisia teemoja tuli useita, mutta lopulta rajasin tutkimukseni neljän teeman ympärille. Teemahaastattelussa onkin yleistä, että haastattelu muodostuu sen mukaan, mitä aiheesta tiedetään jo ennestään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Liitteessä 1 on näkyvillä haastattelun perusrunko ja kysymykset. Haastattelussani teemoiksi tulivat haasteet vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, tilanteen luoma haaste ja ulkoiset tekijät, haasteet erilaisissa toimintakäytänteissä kodin ja päiväkodin välillä sekä lapsen leimautuminen. Lapsen vuorovaikutukseen liittyvissä haasteissa kysyin millaisen lapsen kanssa varhaiskasvattajat kokevat haasteita ja miten haastavaksi koettu toiminta näkyy päiväkodin arjessa. Tämän jälkeen pyysin varhaiskasvattajia kertomaan, millaisen lapsen kanssa arki sujuu hyvin. Tilanteiden luomissa haasteissa

pyysin haastateltavia kertomaan millaisissa tilanteissa haastavuutta esiintyy ja mitä lapsesta riippumattomia tekijöitä he nimeäisivät haasteita aiheuttavaksi. Samalla kysyin sitä, onko varhaiskasvattajilla aikaa hyvään vuorovaikutukseen, koska yksi tutkimukseni lähtökohdista oli, että haastavat kasvatustilanteet näkyvät nimenomaan aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa. Kysyin myös vastavasti sitä, millaisissa päiväkodin tilanteissa haasteita ei ilmene ja kaikki tuntuu sujuvan hyvin. Eri-laisissa toimintakäytänteissä kysymykset liittyivät siihen, millaiset kodin ja päiväkodin toisistaan poikkeavat toimintatavat aiheuttavat ongelmia ja onko vanhempien yksilöllisiä toiveita helppo ottaa huomioon päiväkodissa. Lapsen leimautumisessa kartoitettiin sitä, leimaantuvatko lapset varhaiskasvattajien mielestä haastaviksi ja selitetäänkö päiväkodin haastavia kasvatustilanteita enemmän lapsen sisäisistä vai ulkoisista tekijöistä lähtevillä syillä.

Haastatteluun ei ollut määritelty valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat saivat vastata kysymyksiin vapaasti. Avoimet kysymykset eivät rajoita haastateltavien vastauksia (Houtkoop-Steenstra 2000, 3). Perustelin tällä avoimia vastausvaihtoehtoja, sillä näin omat ajatukseni tai teoria eivät rajoittaneet haastateltavia ja ohjanneet vastaamaan tietyllä tavalla. Tämä edustaa juuri puolistrukturoidun haastattelun kaavaa. Joitain asioita on päätetty jo valmiiksi ennen haastattelua, mutta ei kaikkea (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Tutkimuksessani kysymykset sekä muutamat mahdolliset täydentävät kysymykset oli päätetty valmiiksi, mutta esimerkiksi vastausvaihtoehtoja ei ollut määritelty etukäteen. Mikäli haastateltavilla oli hankaluuksia keksiä vastauksia johonkin kysymykseen, saatoin antaa muutaman johdattelevan ajatuksen siitä, mitä kysymyksellä haetaan. Lapsen ulkoisista tekijöistä lähtevissä haasteissa saatoin antaa esimerkkinä tilat tai melusta lähtevät haasteet.

Tutkittavien motivoiminen tutkimukseen osallistumiseen on erittäin tärkeää. Koska ihmisten ei ole pakko puhua tutkijalle, on heidän kiinnostustaan tutkimusta kohtaan heräteltävä. Motivaatiota tutkimusta kohtaan voidaan lisätä kertomalla tutkittaville, millaista uutta tietoa tutkimuksen kautta saadaan, miten tutkittavat ovat suureksi avuksi tutkimuksen kannalta ja miten tutkimustuloksia voidaan tulevaisuudessa hyödyntää. (Kuula 2011, 105; Rubin & Rubin 2005, 93.) Esittelin tutkimukseni tarkoitusta useampaan otteeseen. Lähetin päiväkodille joulukuussa 2016 tutkimussuunnitelmani ja esittelin sitä myös päiväkodin yhteisessä viikkopalaverissa. Haastattelijan käyttäytyminen myös itse haastattelutilanteessa vaikuttaa haastateltavien motivaatioon. Haastattelija voi esimerkiksi ään-nähdellä kuunnellessaan haastateltavia ja reagoida kehonkielellä osoittaakseen, että hän on kiinnostunut ja kuuntelee, mitä haastateltavilla on sanottavanaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 117). Vaikka annoin haastateltavien vastata kysymyksiin, olin kuitenkin vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Edellä kuvatun tavoin pyrin näyttämään kiinnostustani juuri kehonkielellä ja sanallisesti esittämällä kysymyksiä tai kommentoimalla jotain. Uskon myös havainnointini lisänneen haastateltavien motivaatiota. Tulin lapsiryhmään aamulla, joten ehdin viettää ryhmässä useamman

tunnin ennen haastattelua. Näin minulla oli tilaisuus tutustua haastateltaviin, esitellä itseni ja tutkimukseni uudestaan sekä tätä kautta luoda haastattelua varten hieman rennompaa tunnelmaa.

3.2.2 Ryhmähaastattelu

Tutkimuksessani aineistonkeruun menetelmänä käytettiin ryhmähaastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 61) määrittelevät ryhmähaastattelun melko vapaamuotoiseksi keskustelutilanteeksi, jossa haastateltava esittää kysymyksensä yleensä kaikille haastatteluun osallistuneille. Aiemmin ryhmähaastattelua pidettiin tyypillisesti menetelmänä, jossa ryhmä kootaan yhteen vain yhtä haastattelutilannetta varten. Nykyään on kuitenkin yleistymässä, että ryhmähaastatteluun tulevat henkilöt tuntevat toisensa entuudestaan ja heidän yhteydenpitonsa jatkuu jotenkin haastattelun jälkeenkin. (Carey & Asbury 2016, 16.) Ryhmän valintaan vaikuttaa sen, mitä tutkija haluaa selvittää (Valtonen 2005, 228). Ryhmähaastattelussa haastateltavat ovat vuorovaikutuksessa myös keskenään eivätkä vastaile vain tutkijalle. Haastatteluun osallistuvat saattavat kysellä asioita myös muilta ryhmän jäseniltä. Ryhmähaastattelun teemat keskittyvät usein hieman yleisempiin aiheisiin eivätkä mene aivan niin henkilökohtaisiksi, kuin yksilöhaastatteluissa. (Pietilä 2010, 217.)

Ryhmähaastattelun mielekkyyttä tässä tutkimuksessa voidaan perustella sillä, että työtiimissä ihmisten voidaan ainakin olettaa toimivan yhteisiä päämääriä kohti ja sitoutuvan tietynlaiseen toimintamalliin. Tiimin voidaan myös nähdä ottavan yhteisen vastuun suorituksista. (Katzenbach & Smith 1998, 59.) Sen perusteella voitaisiin olettaa, että päiväkodin tiimeillä on samankaltaisia ajatuksia myös haastavista kasvatustilanteista. Tämän takia en kokenut tarpeellisenä eritellä eri ammattiryhmien näkemyksiä tutkimustuloksissa. Opas (2013, 145) toteaa, että päivähoidossa tiimillä tulee olla selkeä perustehtävä ja perustehtävästä johdettavia tavoitteita ja rakenteita. Ryhmähaastattelun avulla voidaankin selvittää, miten haastateltavat muodostavat yhteisen kannan tutkimuksen kohteena olevaan asiaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61). Tutkimuksessani ryhmähaastatteluun osallistui niin sanottu luonnollinen ryhmä, jossa sama ryhmä on vuorovaikutuksessa myös arkielämässä. Luonnollista ryhmää tutkiessaan tutkijalla on yksilöhaastatteluun verrattuna mahdollisuus nähdä juuri ryhmän dynamiikkaa, kuinka haastateltavat toimivat yhdessä sekä millaisia termejä ja käsitteitä ryhmän puheessa esiintyy. (Alasuutari 2011, 151–152.) Tutkimuksessani haastateltavat henkilöt toimivat yhdessä samassa lapsiryhmässä. Haastattelutilanteissa tiimien yhteinen näkemys tuli vahvasti esille. Haastateltavat olivat haastattelun aikana hyvin samaa mieltä asioista ja tukivat toistensa sanomisia. Haastattelussa ei ilmennyt erimielisyyksiä haastattelun teemoista, vaan vastauksissa oltiin hyvin samoilla linjoilla tiimin jäsenten kesken. Ryhmähaastattelussa ei siis voitu tehdä selviä eroja

vastaaajien kesken. Tämän takia voidaan todeta, että ryhmähaastattelu oli tutkimukseni kannalta hyvä valinta.

Ryhmähaastattelun käyttöön aineistonkeruussa liittyy useita etuja, mutta myös haittoja. Etuna ryhmähaastattelu tuo nopean tavan kerätä tietoa usealta vastaajalta samaan aikaan. Tämä säästää tutkijan aikaa ja mahdollisesti myös rahaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63.) Näin oli myös tutkimukseni kohdalla. Sain kolmella haastattelukerralla haastateltua yhteensä yhdeksän henkilöä. Haastattelun etuna on myös sen joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus suunnata keskustelua syvemmälle henkilöiden motiiveihin ja tehdä tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Haastateltava saa olla aktiivisena osapuolena luomassa tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35.) Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymyksiä, pyytää selvennyksiä tiettyihin asioihin ja oikaista haastateltavaa, mikäli tämä käsittää jotain väärin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Tämä ei olisi mahdollista esimerkiksi internetissä täytettävässä kyselylomakkeessa. Ryhmähaastattelun avulla tutkija voi saada enemmän tietoa tutkimuksensa aiheesta verrattuna yksilöhaastatteluun. Ryhmän jäsenet voivat auttaa toisia muistamaan jo heidän unohtamiaan asioita. Ryhmässä voidaan myös rohkaista toisia ja tukea muiden näkemyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 95.) Ryhmähaastattelun avulla voidaan tutkia niitä uskomuksia ja näkemyksiä, jotka vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen ja sitä kautta kokemuksia voidaan ymmärtää huomattavasti kokonaisvaltaisemmin (Carey & Asbury 2016, 17). Tutkimukseni haastattelutilanteissa yhdessä muisteleminen ja kertominen tuli esiin selkeästi. Haastateltavat saattoivat aloittaa kertomaan aiemmin tapahtuneista asioista, jonka kertomiseen muut vastaajat yhtyivät. Vastaajat olivat tiiviisti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja jatkoivat toistensa sanomisia ja ajatuksia. Tämä teki aineistosta varmasti monipuolisemman, kuin mitä yksilöhaastatteluilla olisi voitu saada.

Ongelmana voidaan pitää sitä, että ryhmähaastatteluun liittyy useita epävarmuustekijöitä kuten se, tulevatko kaikki haastateltavat paikalle. Ryhmähaastattelussa myös kaikille sopivan ajan löytäminen voi tuottaa ongelmia. Ryhmässä keskustelu vaatii paljon haastattelijalta, jotta kaikki saavat tilanteessa puheenvuoron eikä muutama ryhmän jäsenistä dominoi keskustelua. (Eskola & Suoranta 1998, 98; Hirsjärvi & Hurme 2008, 63.) Tutkimuksessani aika ja haastateltavien paikalle tuleminen eivät muodostuneet ongelmaksi. Olin sopinut jo ennen aineiston keräämistä, milloin tulen paikalle. Kaikki haastateltavat olivat siis paikalla, kun olin itse päiväkodissa ja ryhmässä, jossa haastattelu tehtiin. Ryhmähaastattelua on kritisoitu myös siitä, etteivät kaikki välttämättä halua kertoa omia näkemyksiään muiden kuulen. Etenkin ryhmän ollessa tuttu voidaan kritiikin mukaan päätyä myötäilemään muita tai peittelemään ryhmän sisäisiä ristiriitoja. Haastateltavat voivat myös antaa vastauksia, joita pidetään sosiaalisesti hyväksyttävänä. (Alasuutari 2011, 153; Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Carey ja Asbury (2016, 22) toteavat myös, että ongelmina ovat erilaiset eettiset haasteet, tietojen mahdollisesti rajoittunut laatu ja vaikeus analysoida saatuja tietoja. Lisäksi ryhmähaastattelussa

ongelmaksi saattaa muodostua se, että yksi tai muutama henkilö hallitsee haastattelua ja on eniten äänessä. Tämä voi paljastaa jotain ryhmän erilaisista valtarakenteista. (Carey & Asbury 2016, 22.) Puheenvuorojen jakautuminen ei osoittautunut ongelmaksi. Vaikka jotkut vastaajista olivat huomattavasti enemmän äänessä haastattelutilanteessa, saivat kaikki osallistujat puheenvuoroja. Kaikki haastateltavat olivat koko haastattelun ajan mukana myös kehonkielensä kautta. He myötäilivät muita puhujia nyökkäilemällä tai äännelemällä hyväksyvästi.

Tutkimusta suunniteltaessa on tärkeä muistaa, että päiväkodeilla on oma säädetty tehtävänsä eikä tutkimus saisi haitata mitenkään työntekijöiden arkea (Ruoppila 1999, 36). Tutkimuksessani yhteen ryhmähaastatteluun tulivat samaan aikaan mukaan yhden lapsiryhmän varhaiskasvattajat. Siksi haastattelut piti suunnitella niin, että lapsiryhmässä oli mahdollisimman rauhallista ja ryhmää saatiin valvomaan joku muu päiväkodin varhaiskasvattajista. Tutkimuksessani haastattelut toteutettiin aikana, jolloin ryhmällä olisi ollut oma tiimipalaveri. Tiimipalaverit pidetään kyseisessä päiväkodissa aikana, jolloin lapset ovat päiväunilla. Palaverin ajan päiväunia valvoo jonkun toisen ryhmän aikuinen. Tällä pyrittiin varmistamaan, että kaikki ryhmän aikuiset pääsisivät samaan aikaan paikalle.

Lähetin haastattelukysymykset (Liite 1) sähköpostitse haastateltaville jo ennen haastattelua. Tällä pyrin siihen, että haastateltavalle annettaisiin mahdollisuus tutustua haastattelun teemoihin ja mahdollisesti tarkkoihin kysymyksiinkin etukäteen ja näin parannetaan mahdollisuuksia saada itse haastattelutilanteessa mahdollisimman paljon tietoa, kuten Tuomi ja Sarajärvikin (2009, 73) ovat todenneet. Lisäksi haastattelemillani varhaiskasvattajilla oli mahdollisuus pohtia omia toimintatapojaan ja vastauksia omassa työtiimissään, jossa ryhmähaastattelukin tehtiin.

3.2.3 Havainnointi

Haastattelujen lisäksi käytin toisena aineistonkeruumenetelmänä havainnointia. Havainnoinnin avulla tutkija saa tietoa siitä, tekevätkö haastateltavat todella niin, kuin sanovat haastattelussa tekevänsä (Hirsjärvi ym. 2009, 212). Tässä tutkimuksessa havainnointia ei tehty pitkäaikaisesti, vaan vietin jokaisessa haastateltavassa ryhmässä yhden päivän. Tarkoituksena oli erityisesti tehdä omia havaintoja haastattelujen tueksi. Havainnoinnin aikana tarkoitukseni oli myös tutustua paremmin tutkittaviin ja kertoa tutkimuksestani. Haastattelutilanne oli varmasti rennompi, kuin mitä se olisi ollut, jos olisin tullut paikalle vain lyhyesti haastattelun ajaksi. Tutkimusaineistoni koostuu siis pääasiassa haastatteluista ja havainnointia on käytetty vain sen tukena. Tehdessään havainnointia tutkija osallistuu jollain tavalla tutkittaviensa arkeen (Eskola & Suoranta 1998, 99). Käytin tutkimuksessani osallistuvaa havainnointia, jonka Hirsjärvi ym. (2009, 216) määrittelevät toiminnaksi, jossa tutkija

osallistuu tutkittavien ehdolla heidän toimintaansa. Havainnoinnin aikana en pyrkinyt ottamaan ryhmän varhaiskasvattajan roolia, vaan olin pikemminkin ylimääräinen aikuinen, joka osallistui esimerkiksi lasten leikkeihin ja pelaamiseen heidän niin halutessaan. Ronkainen ym. (2011, 115) pitävät tärkeänä, että jo ennen havainnoinnin alkamista tutkija pohtii, mitä hän aikoo havainnoida. Tutkimuksessani havainnointi keskittyi tutkimukseni teoriaosuudessa esiteltyihin haastaviin tilanteisiin, kuten ruokailuun, siirtymätilanteisiin ja ohjattuihin tuokioihin. Koska tutkimuslupa oli pyydetty vain päiväkodin varhaiskasvattajien tutkimiseen, havainnoin aikuisten toimintaa enkä eritelletty yksittäisten lasten toimia.

Tutkimuksessani on hyödynnetty jonkun verran triangulaatiota. Triangulaation avulla tutkittavaa aihetta tarkastellaan eri metodien kautta. Näistä saatuja tuloksia vertailemalla voidaan joko vahvistaa tai vastaavasti kumota tutkittavasta aiheesta tehtyjä havaintoja. (Barbour 2007, 46.) Denzinin (1989, 237) määritelmän mukaan triangulaatiossa voidaan puhua tutkija-, aineisto-, menetelmä-, ja teoriatriangulaatiosta. Kun useampaa triangulaatiotyyppiä yhdistetään samassa tutkimuksessa, voidaan puhua menetelmätriangulaatiosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145). Hyödynsin pro gradu -tutkielmassani osin teoria- ja menetelmätriangulaatiota. Teoriatriangulaatiossa aineiston tulkitsemisen apuna käytetään useampaa kuin yhtä teoriaa. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuksen kohdetta tarkastellaan kahden tai useamman menetelmän avulla. (Denzin 1989, 239, 244.) Tutkimuksessani käytettiin muutamia eri teorioita ja aineisto kerättiin ryhmähaastatteluilla ja havainnoinnin avulla.

3.3 Aineiston analyysi ja käsittely

Laadullisessa tutkimuksessa analysointi ei rajoitu vain aineiston keräämisen jälkeiseen aikaan, vaan analysointia voidaan tehdä koko tutkimusprosessin ajan (Hirsjärvi ym. 2009, 223). Gibbs (2007, 3) onkin sitä mieltä, ettei aineiston keräämistä ja analyysiä saisi erottaa toisistaan, vaan analyysivaiheen tulisi alkaa jo kentällä tutkimusta tehdessä. Ryhmähaastattelun aikana haastatteliija käsittelee mielessään kommentteja ja pyytää haastateltavia esimerkiksi selventämään jotain tai kertomaan jostain teemasta tarkemmin (Carey & Asbury 2016, 79). Näin analysointia tapahtuu itse haastatteluvaiheessa. Haastatteluissani pyysin haastateltavia kertomaan lisää tutkimuksen kannalta relevanteista aiheista, jotka tulivat esiin haastattelujen aikana. Esimerkiksi haastateltavien puhuessa vanhempien yksilöllisistä toiveista pyysin haastateltavia kertomaan tarkemmin, ovatko vanhemmat ymmärtäväisiä, jos rajallisten resurssien puitteissa kaikkia toiveita ei voida toteuttaa. Alasuutarin (2011, 39) näkemyksen mukaan laadullisen tutkimuksen analysointi on kaksivaiheinen. Analyysissä pelkiste-

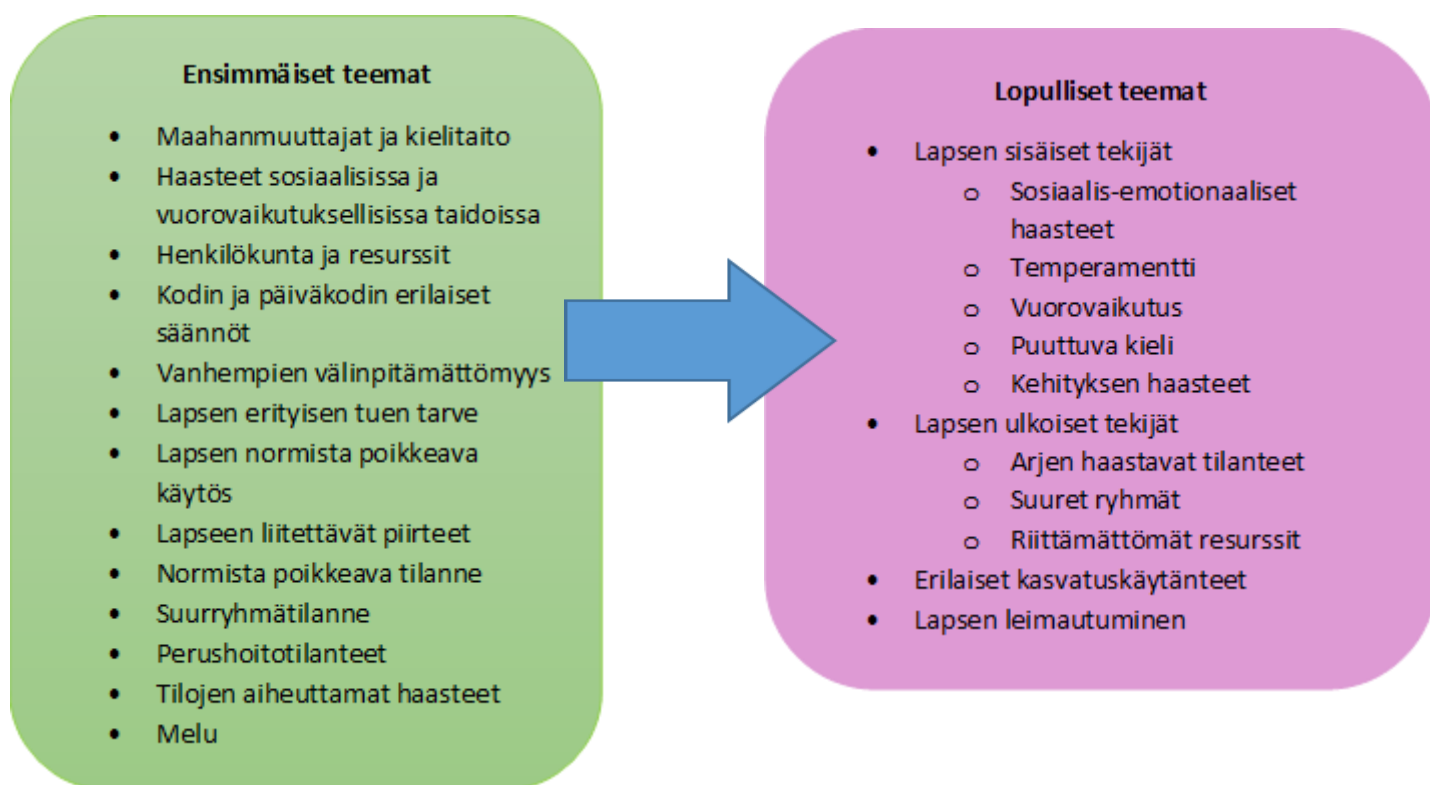
tään havainnointia, eli havainnoista pyritään löytämään tutkimuksen kannalta oleellinen tieto. Havaintojen pelkistämisen jälkeen ja analyysiprosessissa liitetään saadut tulokset teoriaan ja viitataan teoreettisiin viitekehyksiin. (Alasuutari 2011, 39–51.)

Tutkimukseni aineisto kerättiin pääasiassa kolmen ryhmähaastattelun avulla, johon osallistivat kolmen eri lapsiryhmän varhaiskasvattajat. Haastattelun aluksi kerroin, että vastauksissa oli mahdollista kertoa myös omista ajatuksistaan yleisesti tai aikaisemmista kokemuksista. Vastaukset eivät siis välttämättä liittyneet vastaajien nykyiseen lapsiryhmään. Haastattelujen lisäksi käytin aineistonkeruumenetelmänä havainnointia. Havainnoin jokaisen lapsiryhmän toimintaa yhden päivän ajan. Havainnoinnin aikana en huomannut ristiriitaisuuksia haastattelussa saatujen tuloksien ja haastateltavien toiminnan välillä. Tämän takia päätin käyttää havainnoinnista vain muutamia kohtia tukemaan haastattelusta saatua aineistoa. Pääaineisto tutkimuksessani kerättiin siis haastattelemalla ja havainnoinnin osuus tutkimustuloksissa jäi hyvin pieneksi.

Kun aineisto on kerätty, se litteroidaan (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Nauhoitettua aineistoa tuli ryhmähaastatteluissa yhteensä 1 tunti ja 51 minuuttia. Tutkimuksessa litteroitua haastatteluaineistoa tuli 41 sivua, fontilla 12 ja rivinvälillä 1,5. Havainnoinnin aikana tein muistiinpanoja, jotka kirjoitin myöhemmin puhtaaksi tietokoneelle. Havainnoinnista litteroitua aineistoa tuli yhteensä kaksi sivua. Ryhmähaastattelua litteroidessa ongelmaksi voi muodostua se, että useampi haastateltavista puhuu samaan aikaan. Tällöin tutkija ei välttämättä saa selvää, kuka haastateltavista on äänessä. (Eskola & Suoranta 1998, 99.) Tutkimuksessani muutamassa kohdassa kävi juuri niin, että useammat haastateltavat puhuivat samaan aikaan. Muutamassa tilanteessa kävi myös niin, että yksi haastateltava puhui minulle ja kaksi muuta innostuivat keskustelemaan aiheesta keskenään. Tällöin litteroiminen oli haastavaa, mutta onnistuin saamaan lähes jokaisen kohdan litteroitua. Vain muutamassa kohdassa kaikkien puheesta ei ollut mahdollista saada selvää.

Tarkastelin litteroitua aineistoa sisällönanalyysin kautta. Sisällönanalyysiä ei kuitenkaan tule pitää itsessään tietynä laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmänä, vaan sillä viitataan pikeminkin aineiston luokitteluun ja teemoitteluun (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 91) määrittelevät sisällönanalyysiksi aineistojen analysoinnin väljänä teoreettisena kehyksenä. Analysoin aineiston teoriasidonnaisesti. Teoriasidonnaisuudella tarkoitetaan, että aineistosta löytyy kytkentöjä aiempaan teoriaan, mutta aineisto ei pohjautu tiettyyn teoriaan tai nouse teoriasta. Vastakohtana tälle olisi aineistolähtöinen teoria, jossa voi olla yksi suuri teoria ja aineisto nousee juuri teorian kautta. Teoriasidonnaisessa analyysissä aineisto voi koostua hyvinkin erilaisista teorioista ja aikaisemmista tutkimustuloksista. (Eskola 2007, 162–163.)

Käytin tutkimuksessani aineiston analysoinnin apuna teemoittamista. Teemoittamisella tarkoitetaan yleensä aineistolähtöistä lähestymistapaa, jossa tutkija pyrkii hahmottamaan tutkittavien puheesta erilaisia teemoja. Tämän menetelmän avulla aineistoa pelkistetään ja siitä pyritään etsimään olennaisimmat asiat, jotka vastaavat tutkimusongelmiin. (Eskola & Suoranta 1998, 175; Moilanen & Rähä 2007, 55.) Tarkoitukseni ei siis ollut raportoida haastateltavia sanatarkasti, vaan etsiä yhtäläisyyksiä ja eroja heidän kertomuksistaan. Kuviossa 1 on näkyvillä aineistosta tulleiden teemojen tiivistyminen analyysin aikana. Vasemmalla ovat 13 alkuperäistä teemaa ja oikealla neljä tiivistettyä pääteemaa. Tutkimukseni teemat olivat teoriasidonnaisia, eli muodostin niitä tutkimukseni teoriaosuuden avulla. Tämä näkyy lopullisissa teemoissa. Haastavat kasvatustilanteet on muodostettu teoriaa mukaillen lapsen sisäisiä ja ulkoisia tekijöistä sekä kodin ja päiväkodin erilaisista toimintakäytännöistä lähteviksi.



KUVIO 1. Teemojen tiivistyminen haastattelujen analyysissä

Haastavia kasvatustilanteita aiheuttavia teemoja muodostui haastattelun ensimmäisessä analyysissä 13. Teemoja olivat maahanmuuttajien kielitaito, sosiaalisissa ja vuorovaikutuksellisissa taidoissa näkyvät haasteet, henkilökunta ja siihen liitettävät rajalliset resurssit, kodin ja päiväkodin erilaiset säännöt, vanhempien välinpitämättömyys, lapsen erityisen tuen tarve, normista poikkeava käyttäytyminen, lapsen liitettävät piirteet, normista poikkeavat tilanteet, suuret ryhmäkoot, perushoitotilanteet ja tilojen aiheuttamat haasteet sekä melu. Analysoidessani teemoja toista kertaa tiivistin

nämä teemat neljäksi tutkimuksessani käsiteltäväksi pääteemaksi. Lopullisiksi teemoiksi tulivat lapsen sisäiset tekijät, lapsen ulkoiset tekijät, erilaiset kasvatuskäytänteet ja lapsen leimautuminen. Lapsen sisäisistä tekijöistä lähteivissä haastavissa kasvatustilanteissa teemoiksi muodostuivat sosiaalis-emotionaaliset haasteet, temperamentin piirteet, lapsen vuorovaikutuksen haasteet sekä puuttuva kieli ja haasteet kehityksessä. Haasteita aiheuttavissa ulkoisissa tekijöissä teemoina olivat päiväkodin arjessa esiintyvät haastavat tilanteet, suuret ryhmäkoot ja henkilöstöön liittyvien resurssien puute.

Ryhmähaastattelun analysoinnissa tulisi analysoida Hollanderin (2004, 602) mukaan ryhmän toimintaa, sillä yksilö on tällaisissa tilanteissa aina osa sosiaalista kontekstia. Ryhmähaastatteluisia ei tulisi siis niinkään havainnoida yksilöitä (Hollander 2004, 602). Omassa tutkimuksessani lähtökohtana oli se, että samassa tiimissä työskentelevät jakavat myös samanlaisia ajatuksia haastavista kasvatustilanteista. Tämän takia myös tuloksia analysoidessa huomio kiinnittyi siihen mitä työtiimi tai sen yksittäinen henkilö sanoi eikä esimerkiksi siihen, mitä mieltä tietyn ammattiryhmän edustaja oli aiheesta.

Analysoidessaan aineistoa tutkijan on tehtävä valintoja siitä, mitä tutkimuksessa nostetaan esille. Painottaako tutkija esimerkiksi esiin nousseita ja hänen mielestään mielenkiintoisimpia asioita vai pyrkiikö hän kuvaamaan aineistoa mahdollisimman laajasti ja tasapuolisesti. (Eskola 2007, 173.) Tutkimustulosten esittelyssä olen noudattanut hyvään tutkimuseettiseen käytäntöön kuuluvia periaatteita. Hyvään tutkimuseettiseen käytäntöön kuuluu, ettei tuloksia valikoida eikä tekstistä jätetä pois asioita, jotka saattaisivat vaikuttaa tuloksiin (Ronkainen ym. 2011,48). Tutkimuksessani otanta oli suhteellisen pieni, joten se mahdollisti lähes kaiken aineistossa esiin tulleen esittelemisen tuloksissa, jos ne vastasivat tutkimuskysymyksiin. Jätin tuloksista vain muutaman vastauksen pois huolehtiakseni vastaajien anonymiteetistä. Koska vastaajat ovat samasta päiväkodista, olisivat liian henkilökohtaiset vastaukset voineet yksilöityä henkilöihin. Pois jätetyt vastaukset eivät kuitenkaan olleen relevantteja tutkimukseni kannalta eivätkä olisi vaikuttaneet tuloksiin.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä osiossa esittelen tutkimukseni keskeisimmät tulokset. Lapsen sisäisistä tekijöistä lähteviksi haasteellisiksi tilanteiksi aineistossa mainittiin sosiaalis-emotionaaliset haasteet, lapsen temperamenttiin liitettävät piirteet sekä vuorovaikutustilanteiden ääripää. Sisäisiin haasteisiin liitettiin vahvasti myös kehitykselliset ja erityisesti kielelliset haasteet. Lapsesta riippumattomiksi haastavien tilanteiden aiheuttajiksi mainittiin erilaiset perushoidolliset ja opetukselliset tilanteet päiväkodissa. Haastavuutta lisäsivät toimimattomat tilat ja henkilökunnan riittämättömyys. Haastatteluissa vahvimmin korostuivat suuryhmittäiset ja siitä lähtevät ongelmat. Päiväkodin ja kodin erilaisia kasvatuskäytänteitä ei pidetty suurimpana haasteiden aiheuttajana. Haastatteluissa mainittiin kuitenkin erilaiset säännöt ja toimintatavat kotona sekä vanhempien yksilölliset toiveet ja vastaavasti välinpitämättömät käytös. Taulukossa 1 on eritelty, kuinka monta mainintaa eri haastavien kasvatustilanteiden aiheuttajat saivat aineistossa.

Tarkoitukseni oli myös tutkia lapsien leimautumista haastavissa kasvatustilanteissa ja sitä, millaisissa tilanteissa arki nähtiin sujuvan hyvin. Aineistossa ilmeni, että haastavat tilanteet leimaavat lapsia jonkin verran, mutta varhaiskasvattajat tiedostavat tämän hyvin ja osaavat käyttää leimautumista jopa pedagogisena välineenä arjen sujumisen takaamiseksi. Päiväkodin arjen sujuvuus liitettiin usein omatoimisiin ja sosiaalisiin lapsiin sekä pienryhmätilanteisiin.

TAULUKKO 1. Aineistosta löytyvät maininnan haastavien kasvatustilanteiden aiheuttajista

Haastavien kasvatustilanteiden aiheuttaja	Mainintoja aineistossa
Lapsen sisäiset tekijät	48
Lapsen ulkoiset tekijät	60
Kasvatuskäytänteiden erot	32

4.1 Lapsen sisäisistä tekijöistä lähtevät haasteet

Tutkimustuloksia analysoidessa lapsen sisäisistä tekijöistä lähteviksi keskeisimmiksi haasteiksi nousivat erilaiset sosiaalis-emotionaaliset haasteet sekä temperamenttiin liitettävät piirteet. Lisäksi haastatteluissa mainittiin tietynlaiset ääripäät vuorovaikutuksessa. Ääripäitä olivat ujut ja vetäytyvät lapset sekä suulaat ja aikuista paljon kuormittavat lapset. Lapsen liitettiin myös kielellisiä ja kehityksellisiä haasteita. Ne korostuivat haastattelussa siinä määrin, että käsitelien niitä erikseen ja laajemmin kappaleessa 4.2.

Aineistossa puhuttiin haastavaksi koetusta käytöksestä, joka poikkeaa jollain tavalla yleisestä normista. Varhaiskasvattajat pohtivat, että päiväkodissa päivää rytmittävät tietyt, esimerkiksi ulkoilusta ja ruokailusta, lähtevät aikataulut. Tämän takia normista poikkeava lapsi saattaa aiheuttaa kiireen tunnetta. Pukemistilanteessa normista poikkeamista on esimerkiksi mököttäminen ja ulkoillessa se, että lapsi lähtee aikuista karkuun, kun pitäisi lähteä sisälle ja syömään. Ryhmähaastatteluissa sosiaalis-emotionaaliset haasteet nousivat vahvasti esille puhuttaessa lapsen sisäisistä tekijöistä lähtevistä haastavista kasvatustilanteista. Mainittuja sosiaalis-emotionaalisia haasteita olivat esimerkiksi lapsen aggressiivisuus, käyttäytymisen ja impulssikontrollin vaikeudet, tunne-elämän haasteet sekä ongelmat leikkitaidoissa ja muissa vuorovaikutustaidoissa. Lisäksi puhuttiin yleisesti sosiaalis-emotionaalisista ongelmista erittelemättä tarkemmin sen eri piirteitä. Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, että sosioemotionaaliset ongelmat ovat nykyään jopa suurin lapsiin liitettävä haaste päiväkodissa, kuten seuraavassa sitaatissa ilmenee.

Mutta varmaan se on se tämän päivän isoin haaste on nämä sosioemotionaaliset ongelmat. Että luulen, että näihin se aika paljon painottuu. Käyttäytymiseen ja impulssikontrollin vaikeutta, jos lapsilla on.

Lapsen temperamentti mainittiin haastattelussa suoraa vain kerran. Lapsiin kuitenkin liitettiin tietynlaisia haastavaksi katsottuja ominaispiirteitä, jotka voidaan liittää juuri lapsen temperamentti-piirteistä syntyviksi. Tällaisia piirteitä olivat esimerkiksi vilkkaus, helposti kiukustuva lapsi sekä vaikeus rauhoittua ja kuunnella paikallaan. Vilkkaan ja aikuisia kuormittavan lapsen sijaan haastavampaa voi olla toimia sulkeutuneen lapsen kanssa. Eräs haastateltava kertoi asiasta näin:

Yhtä haastava on semmonen sulkeutunut ja hiljainen lapsi, johon sää et saa mitään kontaktia, joka ei puhu mitään. Että just se, että hänelle ei tavallaan pysty antaan. Et jotenkin tommonen niin kun vilkas, niin meillä on kumminkin keino kommunikoida.

Tässä ajatuksessa korostuu vuorovaikutuksen merkitys. Erittäin vilkkaan ja jopa muita häiritsevästi käyttäytyvän lapsen kanssa koettiin voivat toimia paremmin, koska hän ymmärsi puhetta ja hänen

kanssaan aikuinen pystyi keskustelemaan. Sen sijaan sulkeutuneesta lapsesta ei voinut saada sanallisen kommunikaation avulla välttämättä mitään irti ja aikuinen koki sen erittäin hankalaksi. Sulkeutuneen lapsen kanssa koettiin turhautumista ja lisäksi aikuinen joutuu miettimään tarkkaan omaa toimintaansa, ettei tule pahentaneeksi tilannetta esimerkiksi vaatimalla lapselta väkisin vastausta. Sulkeutumisen lisäksi lapsi saattaa olla vuorovaikutustilanteissa muutenkin poissaoleva. Varhaiskasvattaja voi kokea turhautumista yksipuolisessa vuorovaikutuksessa, kun lapsi ei reagoi esimerkiksi mitenkään siihen, että aikuinen pyytää häntä pukemaan ulkovaatteet päälle. Haaste on myös siinä, että osa lapsista vetäytyy omatoimisesti jo aamusta leikkimään oman vertaisryhmänsä kanssa eikä välttämättä hae itse kontaktia aikuiseen. Tällaiset lapset jäävät helposti vähemmälle huomiolle päiväkodin muussa hälinässä.

Hiljaisen ja vetäytyvän lapsen lisäksi myös huomiota vaativan lapsen toiminta koettiin joskus haasteellisena. Haaste huomiota vaativassa lapsessa nähtiin kuitenkin lähinnä resursseihin liittyvänä ongelmana, eli se liittyi henkilökunnan määrään ja riittävyyteen. Lapsi voi viedä yhden aikuisen huomiota toimimalla muita häiritsevästi ja levottomasti koko ryhmän yhteisissä tilanteissa. Lepohetkillä tai päiväkodin yhteisissä isommissa kokoontumisissa muut lapset voivat joutua odottamaan, kun varhaiskasvattaja koettaa hillitä melua tuottavaa lasta. Paljon aikuisen huomiota vaativa lapsi saattaa vaikeuttaa aikuisten vuorovaikutusta muun ryhmän kanssa, kuten eräs haastateltava totesi seuraavassa sitaatissaan.

Ei sitten pysty muittenkaan kanssa vaikka jotain peliä, jos joutuu koko ajan aikuinen keskeyttään, että pitää sitten mennä ohjeistamaan muualle. Että se on enemmän, että aikuinen päältä kattoo, että kaikki leikkii rauhassa.

Vaikka lapsen sosiaalisuutta pidettiin yleisesti hyvänä asiana, lapsi voi antaa itsestään myös liikaa. Varhaiskasvattaja voi väsyä liian suulaaseen lapseen, joka hakee jatkuvasti aikuisen huomiota, välillä kyseenalaisillakin tavoilla. Huomiota vaativa lapsi saattaa vaikuttaa myös siihen, että joku toinen lapsi jää vaille aikuisen huomiota. Yksi lapsi saattaa vetää haastateltavan mukaan omaa esitystään pukeutumisessa ja samaan aikaan hiljainen lapsi odottaa pitkiäkin aikoja omaa vuoroaan päästä aikuisen aueuttavaksi.

4.2 Puuttuva kieli ja puuttuvat taidot

Lapsen sisäisistä tekijöistä lähteviin haasteisiin liitettiin haastateltavien mukaan myös erilaiset haasteet kielessä ja lapsen kehityksessä. Kielen haasteet näkyvät aineistossa erityisesti maahanmuuttaja-

taustaisten lasten kielitaidottomuudella mutta myös kantaväestön kielenkehityksen haasteina. Haastatteluissa tuli esille myös lapsen kehityksen tuomat haasteet niiden viivästymissä ja toisaalta lapsen normaalissa ja ikätasoon kuuluvassa kehitysvaiheessa.

Maahanmuuttajalapsen ja heidän kielitaitonsa mainittiin jokaisessa haastattelussa. Kieli nähtiin maahanmuuttajalapsen lisäksi haasteena myös suomalaisilla lapsilla, mikäli sen kehityksessä oli viivästyksiä. Jos lapsen kielenkehitys on jostain syystä viivästynyt, voi lapsi jopa turhautua tilanteissa, jossa hän ei ymmärrä aikuista eikä aikuinen häntä. Puheen ja kielen vaikeudet eivät kuitenkaan itsessään tee lapsesta haastavaa. Sen sijaan haasteita tuo se, miten tällaisen lapsen kanssa kommunikoidaan, kuten eräs haastateltava totesi:

(...) niin sitä omalla tavalla, vaikka lapsi ei sinänsä ole haastava, niin se myös tuo arkeen sitä, että joutuu miettimään, että miten kommunikoidaan, kun ei ole sitä puhetta. Että tulee lapselle sellainen olo, että tulee ymmärretyksi.

Tilanne jossa lapsi ei ymmärrä mitä tapahtuu, saattaa luonnollisesti aiheuttaa levottomuutta. Kahdessa aineistossa maahanmuuttajalapsen nousivat puheeksi heti haastattelun aluksi. Heidän kohdalla haasteiden nähtiin tulevan juuri kielitaidon puutteesta. Kun yhteistä kieltä ei ole, ongelmat näkyvät vuorovaikutuksessa. Haastateltavien mukaan lapselle voi olla esimerkiksi vaikea selittää, mitä seuraavaksi tapahtuu. Aikuisten lisäksi myös vuorovaikutus omaan vertaisryhmään ja sitä kautta esimerkiksi leikkeihin pääseminen voi vaikeutua. Lapsi, jolla on kielen kehityksessä haasteita, pääsee kuitenkin omilla toimillaan jonkin verran mukaan tilanteisiin, koska suomi on hänen äidin-kielensä. Toisaalta eräs haastateltava totesi, että lapset eivät välttämättä tarvitse yhteistä kieltä voidakseen leikkiä ja toimia yhdessä.

Taitojen kehityksessä ne lapset, joiden leikkitaidot eivät ole kehittyneet, aiheuttivat erään ryhmähaastattelun mukaan haasteita. Leikkitaidoton lapsi ei osaa liittyä leikkeihin ja muut lapset voivat tulkita liittymisyrittäjä leikin sotkemisena ja rikkomisena. Tällainen lapsi tarvitsee paljon aikuisen ohjailua ja huomiota, kun häntä yritetään auttaa mukaan vertaisryhmäänsä. Yksi haastateltavista kertoi leikkitaidottomista lapsista näin:

Sellaset lapset on myös haastavia, jotka ei niin kun osaa leikkiä. Kellä ei oo kovin hyvät leikkitaidot. Että kun on vapaan leikin tilanteita, nii sitte jos lapsi vaan vaeltelee eikä oikeen osaa ottaa mitään eikä oikeen onnistu vaikka aikuinen yrittää ohjata jonkun kaverin kanssa, että olla mukana.

Kahdessa haastattelussa mainittiin myös erityisen ja tehostetun tuen tarve, mutta siitä lähteviä haasteita ei kuitenkaan nostettu erityisesti esille. Yksi haastateltavista totesikin, että tällaisissa tilanteissa

haasteet voivat olla lapsesta riippumattomia. Kehityksen tuomat haasteet tulivat eräässä haastattelussa esille myös sen kautta, että samassa lapsiryhmässä on eri-ikäisiä ja sitä kautta hyvin eri kehitysvaiheissa olevia lapsia. Vanhemmat lapset tarvitsisivat jo hieman vaativampia leluja, pelejä ja tehtäviä. Aika menee kuitenkin usein perushoitoon, koska suurin osa ryhmän lapsista on nuorempia. Varhaiskasvattajilla ei myöskään ole aina aikaa ja mahdollisuuksia vahtia, etteivät pienemmät lapset ota isommille tarkoitettuja leluja ja pelejä. Ne voivat olla pienemmille lapsille liian vaikeita tai sisältää esimerkiksi pieniä osia ja niitä voi olla tämän takia hankala tuoda ryhmän tiloihin. Tarpeeksi haastavan tekemisen puute aiheuttaa levottomuutta isommissa lapsissa. Ongelma näkyy kuitenkin lähinnä vapaan leikin tilanteissa, sillä pienryhmissä on mahdollista tehdä ikä- ja kehitystason mukaista tekemistä.

4.3 Haasteet päiväkodin eri kasvat- ja opetustilanteissa

Päiväkodin haastavissa tilanteissa esiin nousivat erilaiset tilanteet, jotka aiheuttavat varhaiskasvattajien mukaan toistuvasti haasteita. Tämän lisäksi tilanteisiin liitettiin jälleen lapsen toiminta. Usein lapsi toimi haastavissa kasvatustilanteissa muita häiritsevästi tai poikkesi jotenkin siitä normista, jolla tavalla tilanteessa olisi tullut käyttäytyä. Haastatteluissa mainittiin myös tilojen toimimattomuus ja suuren ryhmän tuoma levottomuus. Suurien ryhmien tuomat ongelmat olivat tutkimustuloksissa niin merkittäviä, että käsitelien niitä erikseen kappaleessa 4.4.

Päiväkodin toistuvasti haastavina kasvatustilanteina haastatteluissa mainittiin erikseen siirtymätilanteen, lepohetket, leikki-tilanteet, ruokailu ja erilaiset ryhmän yhteiset kokoontumiset, kuten aamuhetket. Siirtymätilanteen mainittiin jokaisessa aineistossa. Siirtymissä ulos ja sisälle haaste liitettiin aikatauluihin ja siitä lähtevään kiireen tunteeseen. Tähän liitettiin myös lapsen poikkeaminen jotenkin normista, eli esimerkiksi se, ettei hän suostunut pukemaan päälle. Normista poikkeaminen koettiin haastavaksi, koska se vei usein yhden aikuisen huomion ja näin resursseja muilta lapsilta. Eräässä haastattelussa mainittiin myös ison joukon siirtymisessä esiintyvistä hässäkästä ja yleisestä levottomuudesta. Vaikka siirtymiä pyritään porrastamaan pienemmissä ryhmissä ja useimpina päivinä se toimiikin, joskus kaikki ovat menossa samaan aikaan ulos. Tällöin syntyy esimerkiksi jonotusta vessoihin ja lapset joutuvat odottelemaan varhaiskasvattajan apua pukemisessa. Havaitsin koko ryhmän aiheuttaman levottomuuden myös itse seurattessani erästä tilannetta, jossa ruokailun jälkeen siirryttiin riisumaan ja päiväänille. Kun iso joukko lapsia odotti vuoroaan vessaan ja nukkumaan syntyi paljon levottomuutta ja metelöintiä. Haastateltava totesi seuraavasti rajallisista tiloista:

(..) että esimerkiksi kun on 22 lasta ja vaan kaks vessaa käytettävissä. Sehän on selvä, että se kestää aivan tolkkuttoman kauan ennen kun kaikki on käynyt vessassa.

Haastavissa tilanteissa esiin tuli se, että ison ryhmän pitäisi keskittyä samaan toimintaan. Tällöin yhden tai muutaman lapsen häiritsevä käyttäytyminen häiritsee koko ryhmää. Havainnoidessani ryhmän toimintaa huomasin näin käyvän ainakin piireillä. Muutaman lapsen metelöinti viivytti koko tuokiota. Eräs haastateltavista otti esimerkiksi ryhmän yhteisen lukutilanteen:

Semmonen missä yrittää jotakin, vaikka kirjan lukeminen ja jos siinä joku toinen höpöttää (...) Kukaan muu ei kuule mitään. Koko ajan keskeyttää, että hei nyt kuuntelepa ja oo hiljaa.

Vastaavasti havainnoin siirtymätilannetta päiväunille, jossa lapsilla ei ollut ruokailusta nukkumaan siirryttäessä odottelua. Tällöin siirtymätilanne sujui hyvin rauhallisesti. Haastaviin tilanteisiin liittyy haastateltavien mukaan myös tilanteet, jotka poikkeavat jotenkin siitä, mitä tilanteessa pitäisi tapahtua. Poikkeava tilanne voi olla vaikkapa lapsen oksentaminen, lapselle sattuva vahinko tai ruokailutilanteessa rikki menevä lasi. Yksi varhaiskasvattajista on kiinni poikkeavan tapahtuman korjaamisessa ja samaan aikaan toinen varhaiskasvattaja voi jäädä hetkeksi yksin muun ryhmän kanssa. Eräs haastateltava totesi vielä, että usein tällaisia tapahtumia saattaa sattua useampi samaan aikaan.

Aineistossa mainitaan myös tilojen toimimattomuus. Tilat aiheuttavat haasteita, kun useampia toimintoja pitäisi toteuttaa samassa tilassa. Konkreettisenä esimerkkinä eräs haastateltava totesi, että välipalan aikana toiset vielä nukkuvat, toiset syövät välipalaa ja valmiiden lasten pitäisi jo päästä leikkimään. Pöydillä on kuitenkin vielä välipalan syöjiä ja lepohuoneessa nukutaan, joten tilaa voi olla leikkimiseen melko rajallisesti. Aina ongelmana eivät ole liian pienet tilat, vaan haasteita saattaa aiheuttaa myös liian iso tila. Isossa tilassa melu ja levottomuus saattoi kasvaa. Päiväkodin melu mainittiin haasteena vielä erikseen kahdessa haastattelussa. Lapset voivat puhua melko kovääni-
sesti, vaikka olisivat aivan vierekkäin. Tila voi aiheuttaa levottomuutta myös, jos siinä esiintyy läpikulua. Tällaisesta tilasta annettiin esimerkkinä sali, jonka läpi muut ryhmät ja aikuiset saattoivat kulkea. Pienempi tila ja mahdollisuus isojen tilojen rajaamiseen koettiin toimintoja ja leikkejä rauhoittavaksi tekijäksi. Eräs haastateltavista mainitsi, että lepohetkellä pienempi tila on jopa hyvä, koska aikuinen on lähellä lapsia. Toisaalta ahtaat ja pienet tilat esimerkiksi siirtymätilanteissa aiheuttivat lapsissa levottomuutta ja sitä kautta haasteita. Tilojen toimimattomuus näkyy myös siinä, jos tavaroita ja leluja ei saada lapsen korkeudelle, kuten seuraavasta sitaatista voidaan todeta.

Ei se tarvi olla isompi juttu, kun että meillä ei oo siellä huoneessa kunnan hyllyjä ja kaapistoa missä säilytetään niitä leluja. Mitkä voi olla lapsen tasolla esillä ja otettavissa järkevästi.

4.4 Suuret ryhmät ja riittämättömät resurssit

Yksi merkittävimmistä lapsen ulkopuolisista haastavia kasvatustilanteita aiheuttavista tekijöistä olivat suuret ryhmäkoot ja varhaiskasvattajien kokemat rajalliset henkilöstöresurssit. Suuret ryhmät ja resurssipula koettiin riittämättömyyden ja kiireen tunteena ryhmässä. Ryhmään liitettiin myös aikuisten ja lasten vaihtuvuus ja sen ryhmään tuoma levottomuus. Merkittävimmin suuri ryhmä vaikutti aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Kaikille lapsille ei nähty voitavan antaa tasapuolisesti huomiota.

Aineisosta nousi useassa kohdassa erittäin vahvasti esille päiväkodille nykyään tyypillinen kiire ja resurssien puute. Tämä tuli esiin monella tavalla. Eräessä haastattelussa puhuttiin jopa ajoittain riittämättömyyden tunteesta. Henkilökunnan rajallinen määrä tulee esiin tilanteissa, jossa lapsia on samaan aikaan paikalla paljon ja useat tarvitsevat apua. Yksi haastateltava totesi, että tällaiset tilanteet ovat vuorovaikutuksen kannalta pois niiltä lapsilta, jotka pärjäävät yksin ja ilman aikuisen apua. Eräessä haastattelussa todettiin, että välillä päiväkodin tilanteet, kuten pukeminen, saattavat olla melkoista liukuhihnamenoa. Näin yksi haastateltavista kuvaili pukemistilannetta:

Ja sitten kun olis enemmän henkilökuntaa niin pystyis siihen yhteen lapseen keskittymään, ku pitää yrittää ne kaikki muut kaksikymmentäkin siinä. Niin ei, ei aina kerkiä niin paneutua.

Henkilökuntaan liittyviksi haasteiksi katsottiin kuuluvan myös sijaiset ja henkilökunnan vaihtuvuus. Vaikka yleisesti pidettiin hyvänä, että sijaisia saatiin oman henkilökunnan tilalle, tuovat uudet ihmiset haasteita lapsiryhmään. Uusi sijainen ei välttämättä tiedä lapsien tai päiväkodin asioita ja henkilökunnan aikaa kuluu sijaisten opastamiseen. Sijaisten todettiin aiheuttavan lapsissa myös tietynlaista halua testata uuden aikuisen rajoja. Vaikka oman tiimin kanssa on sovittu jo toimikauden alussa toimintakäytänteistä, saattaa lapsi kokeilla uudelta varhaiskasvattajalta, toimiiko hän samalla tavalla. Uusi ja ennakoimaton tilanne, kuten vaihtuvat aikuiset, voivat herättää lapsessa turvattomuuden tunnetta vaikka tilanne olisikin tosiasiaa turvallinen. Tämä voi näkyä jo siinä, että lepoa hetkeä valvoo esimerkiksi päiväkodin palaverin takia eri aikuinen, kuin yleensä.

Vaihtuvan henkilökunnan lisäksi erässä aineistossa mainittiin vaihtuvien lasten aiheuttama haaste. Kun ryhmään tulee uusi lapsi, sekoittaa se aina tilannetta, vaikka lapsen itsensä toimintaa ei koettaisi haastavaksi. Lapsiryhmä hajoaa erään haastateltavan mukaan jokaisen uuden lapsen kohdalla ja uudelleen ryhmäytyminen vie aina aikaa. Jos uusia lapsia tulee useita kesken toimikauden voi olla, ettei lapsiryhmä kerkeä ryhmäytyä ollenkaan. Tämä taas aiheuttaa levottomuutta ja sitä kautta haasteellisia kasvatustilanteita koko ryhmässä. Lisäksi uudessa lapsessa näkyy jälleen henkilökunnan rajalliset resurssit, kun yksi varhaiskasvattaja tutustuttaa lasta ryhmään. Samanlainen ilmiö

tapahtuu myös silloin, jos ryhmän lapsi on ollut useita kuukausia pois ryhmästä. Tällöin hän saa hakea paikkaansa ryhmässä uudestaan.

Kiire mainittiin kaikissa aineistoissa jollain tavalla. Eräessä haastattelussa keskusteltiin siitä, että usein kiire on aikuisten itsensä mielissä, mutta siitä huolimatta päivään pitää mahduttaa aikataulun puitteissa ulkoilua, ruokailu ja pedagogista toimintaa. Seuraavassa sitaatissa haastateltava tiivistää aikataulujen merkitystä päiväkodin arjessa:

Kun meillä on aika aikataulutettu kuitenkin, kun saadaan tietyn ajan olla ulkona, tiettyä aikana sit syömää. (...) Et sit semmonen, minkä kokee ite kaikkeen haastavana, että jos niin ku tulee joku poikkeama siitä normista, että sitten tuntuu että tavallaan myöhästyä siitä aikataulusta.

Normaalia ja kiireetöntä arkea pidettiin tärkeänä kuntouttavana tekijänä erityistä tukea tarvitseville lapsille ja kielen oppimisen välineenä maahanmuuttajalapsille. Heille oltaisiinkin kaivattu vielä enemmän omaa aikaa. Eräessä aineistossa todettiin, että tällaisille apua tarvitseville lapsille haluaisi antaa vielä enemmän aikaa, mutta kiireen takia se ei ole aina mahdollista. Merkittävä syy kiireen tunteeseen nähtiin suurenevissa lapsiryhmissä ja suurryhmätilanteissa. Iso ryhmä vaikuttaa kaikkiin lapsiin. Eräs haastateltavista mainitsi, että usein erityistarpeisten lasten kanssa päivät ovat sujuneet paljon paremmin, kun lapsia on ollut paikalla vähemmän. Pienempi ryhmä ja sitä kautta vähentynyt hälinä on vaikuttanut näkyvästi lapsen toimintaan. Arjen hektisyys vaikuttaa myös siten, että päivän aikana tehdään vain se mitä on suunniteltu ja aina ei voida edes toteuttaa suunnitelmia. Päivästä tulee ikään kuin selviytymistä ja perusasioiden hoitoa. Suuret ryhmät, kiire ja henkilökunnan rajalliset resurssit näkyvät konkreettisesti siinä, että jokaisessa haastattelussa kysyttäessä onko päiväkodin arjessa tarpeeksi aikaa kaikkien lasten huomioimiseen ja hyvään vuorovaikutukseen, vastaus oli ei. Yksi haastateltavista totesi hyvin pysäyttävästi:

Että kyllähän tää on, että kun puhutaan laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, niin sitähan nyt tuntuu, että sitä ajetaan alas.

4.5 Haasteet vanhempien ja päiväkodin erilaisissa kasvatuskäytännöissä

Yksi tutkimuksen osa-alue koski päiväkodin ja kodin kasvatuskäytännöitä sekä erityisesti niiden eroista syntyviä haasteita. Vaikka kasvatuskäytännöitä ei nähty suurimpana ongelmana, tuli haastattelussa esille muutamia haasteita. Kasvatuskäytännöiden erot näkyivät selvimmin erilaisina toimintatapoina kotona. Päiväkodissa nämä tavat tulivat esille silloin, kun ne poikkesivat päiväkodin toimintakäytännöistä. Vanhempien yksilölliset toiveet nähtiin toisinaan haastavana, mutta haasteita ja harmistusta varhaiskasvattajissa aiheutti myös vanhempien välinpitämättömyys.

Erilaisista kasvatuskäytänteistä lähtevät haasteet tulivat aineistossa selvimmin esille sääntöjen ja käytäntöjen muodossa. Usein näissä haasteissa kotona oli toimittu eri tavalla, kuin päiväkodissa. Yleisesti todettiin, että kotona lapsen kanssa saatetaan olla hieman sallivampia, kun taas päiväkodissa isolle ryhmälle ovat samat säännöt. Ryhmään tullessa lapsella saattaa mennä hetki sen oppimiseen, että päiväkodissa toimitaan tietyllä tavalla ja hieman erilailla, kuin kotona. Esille tuli myös se, että lapsi pyrkii usein toimimaan niin kuin kotona on toimittu tai sanottu. Yhdessä haastattelussa konkreettiseksi esimerkiksi annettiin, että varhaiskasvattaja saattaa todeta, ettei lapsen tarvitse laittaa tiettyä vaatetta ulkoiluun. Lapsi kuitenkin haluaa laittaa vaatteen päälle, koska vanhempi on neuvonut niin aamulla. Perheet saattavat elää hyvinkin erilaista elämää, mistä taas aiheutuu lapselle hänestä riippumattomia ristiriitaisia tunteita ja odotuksia. Vaikka varhaiskasvattajat pyrkivät ottamaan aina yksilöllisyyden huomioon, joskus on pakko ajatella myös koko ryhmää ja siihen asetettavia yhteisiä sääntöjä ja rutiineja, kuten seuraavassa todetaan.

Vaikka kuinka sitä yksilöllisyyttä yrittää, niin tietyt asiat on pakko mennä sen muun porukan mukana ja tiettyihin asioihin liittyy tiettyjä sääntöjä ja rutiineja.

Nukkumista ja päiväunia voidaan yleisesti pitää yhtenä kodin ja päiväkodin toimintakäytänteiden keskustelun kohteista. Vanhemmilta saattaa tulla esimerkiksi toiveita, että lapsi saa nukkua tietyn ajan tai hänen ei toivota menevän nukkumaan ollenkaan. Tällöin ongelmaksi muodostuu jälleen henkilökunnan rajallisuus, sillä aina ei ole mahdollista järjestää muutamalle lapselle valvontaa, kun muut ovat nukkumassa. Toisaalta nukkuminen ei ole aina vain erilaisista toimintatavoista kiinni, vaan lapsen unirytmiiin saattaa vaikuttaa myös muun perheen rytmi. Tällaisesta tilanteesta haastateltavat antoivat esimerkkinä vuorotyötä tekevien vanhempien lapset. Erilaisen vuorokausirytmien takia lasta ei välttämättä väsytä päivälevon aikaan.

Haasteita aiheuttivat myös tilanteet, joissa vanhemman toiveen täyttäminen olisi vaatinut jopa yhden ylimääräisen aikuisen. Kun varhaiskasvattajien määrä ryhmässä on rajallinen, ei kaikkea voida toteuttaa. Lisäksi päiväkodin arkea rytmittää tietynlainen aikataulu, kuten ruokailun ja ulkoilun osalta, ja toiminta tapahtuu tämän aikataulun puitteissa. Vanhempien yksilöllisten toiveiden toteuttaminen koettiin helpoksi silloin, kun se ei vienyt ylimääräistä aikaa tai resursseja päiväkodin työntekijöiltä. Yksi haastateltavista antoi seuraavan esimerkin helposti toteutettavissa olevista vanhempien toiveista:

(...) saattaa olla joku juttu lepoheikkellä, tai vaikka joku rätti (...) jotkut toiveet on helpompi toteuttaa siinä, että ne ei tavallaan siinä vie ekstra-aikaa. Tai joku, että voitteko laittaa huulirasvaa kun ollaan oltu syömässä.

Vastakohtana vanhempien erityisille toiveille eräässä haastattelussa tuli esille myös vanhempien tietynlainen välinpitämättömyys ja ajattelu siitä, että yhteiskunta ja päiväkotitoimitukset hoitavat asiat heidän puolestaan. Välinpitämättömyyttä esiintyi muun muassa siinä, että päiväkodista tulleita lappuja ei muistettu palauttaa ja jopa vasukeskustelua varten tehdyt paperit saatettiin unohtaa. Vaikka lapsen asiat ovat tärkeitä, haastattelussa pohdittiin voisivatko esimerkiksi työelämän kiire ja hektisyys vaikuttaa siihen, ettei lapsen asioita aina muisteta ja koeta niin merkittävinä. Vanhempien välinpitämättömyyteen voitaisiin myös liittää se, että erään haastattelun mukaan vanhemmat antavat lapselleen periksi monessa asiassa. He sallivat lapsiensa katsoa ohjelmia ja pelata pelejä, jotka eivät lapsen ikätasolle vielä sovellu. Tämä taas aiheuttaa monenlaisia haasteita arjessa, sillä lapset voivat ottaa peleistä mallia, kuten eräässä haastattelussa mainittiin:

Monesti saattaa olla jotain pelejä mitä katsoo ja niistä oppii ja kotona vaikka sallitaan semmoset. Tai jotku tollaset leikit ja täällä sitten taas niin kun ei hirveesti halua semmosia. Pelottavia leikkejä.

Aiemmin mainittu kielitaito näkyi myös kasvatuskäytänteissä. Maahanmuuttajavanhempien kanssa toimittaessa aina ei ole yhteistä kieltä eikä jokaiseen tilanteeseen ole välttämättä mahdollista saada tulkkipalveluita. Eräässä haastattelussa pohdittiin, että lapset voivat jäädä jopa paitsi jostain, jos vanhempia ei voida informoida vaikkapa tulevasta lelopäivästä. Kieli vaikuttaa myös muuhun vuorovaikutukseen eikä vanhemmille saada välttämättä kerrottua päivän tapahtumista tai kysytyä jotain asiaa. Yhteisen kielen lisäksi myös erilaiset kulttuurit ja kasvatusideologiat niin maahanmuuttajilla, kuin kantaväestölläkin voivat aiheuttaa haasteita. Nämä mainittiin kuitenkin vain yhdessä haastattelussa erikseen. Haaste koettiin juuri siinä, että koko ryhmän toimintaa ei voida muokata tai rajoittaa yhden lapsen takia. Toisaalta myös nähtiin, että toiminnan ulkopuolelle jäävä lapsi voi kokea jäävänsä jostain paitsi.

Keskusteltaessa erilaisista kasvatuskäytännöistä eräässä haastattelussa todettiin, että lapsen vasukeskustelut ovat erityisen tärkeitä. Vasukeskusteluissa vanhemmat voivat esittää omia toiveitaan ja keskustellessa vanhempien kanssa paljastuvat edellä mainittujen kaltaiset asiat, kuten kulttuurista tai uskonnosta lähtevät käytännöt. Vasukeskustelua pidettiin myös vastavuoroisesti tärkeänä välineenä päiväkodin varhaiskasvattajien näkökulmasta. Vaikka varhaiskasvattajat pyrkivät ottamaan vanhempien toiveet huomioon mahdollisuuksien mukaan, on keskusteluissa mahdollista kertoa myös se, mihin kaikkeen päiväkodin ja henkilökunnan resurssit eivät välttämättä riitä. Kodin ja päiväkodin kasvatuskäytännöt eivät aina kohtaa, mutta niiden eroja ei nähty kuitenkaan suurimpana haasteiden aiheuttajana. Yhdessä haastattelussa tuli ilmi, että osa vanhemmista ymmärtää resurssien

tuomat rajoitteet, mutta kaikki toki eivät. Eräissä haastattelussa todettiin kuitenkin, että vanhemmilta tulee lopulta verrattain vähän toiveita ja ongelmia tulee harvoin.

4.6 Lapsen leimaaminen pedagogiikan välineenä

Haastateltavat näkivät haastavien kasvatustilanteiden synnyttävän ainakin joissain määrin leimoja ja rooleja lapsille. Varhaiskasvattajat korostivat kuitenkin haastatteluissa, etteivät ne saisi jäädä pysyviksi eikä niiden kautta saisi määrittää koko lasta. Varhaiskasvattajat olivat myös sitä mieltä, että kasvattajien omalla positiivisella asenteella on suuri merkitys haastavissa kasvatustilanteissa. Mielenkiintoista oli, että leimaamista katsottiin myös voitavan käyttää pedagogisesti hyödyksi.

Kahdessa aineistossa vastaajat totesivat suoraan, että lapset saattavat saada erityisesti haastavan käytöksen johdosta tietynlaisia rooleja ja leimoja. Yksi haastateltavista myös totesi, että lapsen luonne määrittää pitkälle sitä, millaiseksi vuorovaikutus lapsen kanssa muodostuu. Kaikissa aineistoissa kuitenkin korostettiin sitä, ettei aikuinen saisi jäädä kiinni näihin rooleihin ja vaatii ammattitaitoa nähdä lapsi muutenkin, kuin haasteiden kautta. Eräs haastateltava totesi, etteivät roolit myöskään ole pysyviä, vaan tilanteissa ja ajassa muuttuvia. Esimerkiksi lapsen kanssa, jolla on ollut aiemmin haasteita pukemistilanteissa, saattavat tilanteet ruveta sujumaankin hyvin. Tällöin varhaiskasvattajan on osattava päästää irti lapselle annetusta roolista. Varhaiskasvattajalla tulisi myös olla keinoja pystyä toimimaan kaikkien kanssa. Haastavan lapsen kanssa työskennellessä aikuisen positiivisella asenteella on suuri merkitys. Eräs haastateltava totesi seuraavasti kysyessäni selitetäänkö haastavia tilanteita enemmän ulkoisilla tekijöillä, vai onko syy enemmän lapsen ominaisuuksissa:

Tiiäkö saattaa vähän liian herkästi. Tai siinä olis varmaan sellasta parannettavaa. Mutta aina kuitenkin yritetään sen positiivisen ja kautta ja koitetaan niitä lapsen vahvuuksia silleen, että mitä osaa ja kehua ja kannustaa.

Myös muissa haastatteluissa positiivinen ja kannustava asenne tuli esille ja sen katsottiin olevan tärkeänä osana lapsen itsetunnon rakennusta. Jatkuva moittiminen ja lapsen eräänlainen lyttäminen voi saada lapsen itsetunnon laskemaan. Varhaiskasvattajan olisi myös muistettava, ettei lapsi käytäydy aina samalla tavalla. Yksi haastatteluun osallistunut mainitsikin, ettei saisi automaattisesti olettaa haastavana pidetyn lapsen käyttäytyvän tietyllä tavalla, vaan myös näillä lapsilla on hyviä päiviä. Aikuisen tehtävä on saada lapsi kokemaan arjessaan onnistumisen hetkiä.

Lapsen leimaumisesta puhuttaessa kahdessa haastatteluissa tuli esiin mielenkiintoinen ajatus leimaantumisen hyödyntämisestä, eli sen positiivisista ulottuvuuksista. Vaikka lapsen ei saisi auto-

maattisesti ajatella käyttäytyvän tietyllä tavalla, leimaantumista ja rooleja voidaan käyttää pedagogisen suunnittelun apuvälineinä ennakoimalla tilanteita ja lapsen mahdollista käyttäytymistä. Leiman antaminen voidaankin nähdä eräänlaisena varautumisena ja ennaltaehkäisyä. Esimerkiksi ruokailussa tai erilaisilla ohjatuilla hetkillä voidaan miettiä istumajärjestys niin, että tilanne sujuu koko ryhmän kannalta rauhallisesti. Haastateltavat totesivat, että näin päiväkodin arki saadaan sujumaan kaikkien kannalta hyvin ja mahdollisesti haastavasti käyttäytyvä lapsi saa myös tilanteesta enemmän irti. Leimaantuminen ei siis ole välttämättä aina negatiivinen asia, vaan varhaiskasvattajat voivat hyödyntää sitä pedagogiikan välineenä, niin kuin seuraavassa keskustelussa todettiin.

Ehkä seki on varmaan myös se halu, että arki saajaan sujumaan paremmin. Kaikkien kannalta paremmin.

Ja sit ehkä ajatus, että se lapsiki saa siitä itse ehkä enemmän, kun on joku vaikka vähän rauhottamassa sitä, niin hän ehkä kuulee ja malttaa kuunnella paremmin.

Siihen, selitetäänkö päiväkodin haastavia kasvatustilanteita enemmän lapsen sisäisillä vai ulkoisilla tekijöillä, ei saatu haastatteluista suoraa vastausta. Lapsiin liitettiin kuitenkin tietynlaisia ominaisuuksia, jotka koettiin haastavia kasvatustilanteita aiheuttaviksi. Kaikissa haastattelutilanteissa pohdittiin myös sitä, että haastavuuteen vaikuttavat monet ulkoiset seikat, kuten tilat ja kiire, ja varhaiskasvattajat tunnistavat hyvin nämä arjen ongelmakohdat. Eräässä haastattelutilanteessa kaksi haastateltavaa tiivistikin asian seuraavasti:

Jotkut tilanteet on vaan lapsen sisäisistä tekijöistä johtuen haastavia ja jotkut tilanteet on nimenomaan niistä ulkoisista tekijöistä johtuvia haastavia. Että se ihan riippuu.

Aika monesti ne voi olla kummastakin. Että siinä on kumpaakin sitten yleensä. Monen asian summa.

4.7 Päiväkodin sujuva arki

Päiväkodin sujuva arki nähtiin melko lailla vastakohtana haastaville kasvatustilanteille. Vastauksissa korostuivat lapsen omatoimisuus ja sosiaaliset taidot. Hyvin sujuvat tilanteet nähtiin usein pienryhmissä tapahtuvina tai hyvin ennakoituina tilanteina. Aineistossa tuli esiin myös aikuisen asenteen ja positiivisen palautteen merkitys.

Lapsen sisäisistä syistä lähtevä haastavat kasvatustilanteet olivat melko lailla vastakohtia sille, mikä nähtiin hyvin toimivana ja helppona. Aineistoissa korostui lapsen omatoimisuus sekä taitavuus sosiaalisissa ja vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Nämä ovat täysin vastakohtia haasteelliseksi koetuille asioille, kuten sosiaalis-emotionaalisille ongelmille ja liiallista huomiota vaativalle lapselle.

Vuorovaikutuksessa lapsen kanssa asiat sujuivat hyvin, kun aikuinen pystyi keskustelemaan hänen kanssaan ja perustelemaan toimintaa. Haastateltavat mainitsivat myös sosiaaliset taidot, joiden avulla lapsi tulee toimeen niin aikuisten kuin muiden lapsien kanssa. Hyvien sosiaalisten taitojen ansiosta lapsi on avoin ja hakeutuu kavereidensa seuraan. Vuorovaikutuksessa puhuttaessa haastateluissa korostui nimenomaan sen vastavuoroisuus, kuten seuraavista sitaateista voidaan todeta.

Semmoset omalla tavallaan sosiaaliset, jotka niin ku tulee toimeen. Tulee toimeen toisten lasten kanssa ja tavallaan ehkä se vuorovaikutus aikuisen kaa on sellasta luontevaa.

Sekä antaa että ottaa.

Omatoimisuuden oletus näkyi siinä, että lapsi toimii tilanteissa odotusten mukaan ja aikuinen pystyy luottamaan lapseen vaikkapa siinä, että lapsi kykenee käymään itse vessassa ja huolehtimaan käsien pesusta. Omatoiminen lapsi myös osaa kuunnella ohjeita ja noudattaa niitä heti. Lapsi, jonka kanssa arki sujuu hyvin, on siis melko kehittynyt kaikissa taidoissaan. Eräs haastateltava luonnehti omatoimista lasta seuraavasti:

Semmonen joka on ku ajatus. Että ku kerran sanoo, niin se tekee sen. Sehän on aivan ihanaa.

Hyvin sujuvat päiväkodin tilanteet nähtiin, kuten lapsen sisäisistä syistä lähtevissä haasteissa, olevan vastakohtia haasteita aiheuttaville tilanteille. Ryhmäkoossa pienempi ryhmä nähtiin suurryhmätilanteita toimivampana. Arjessa tämä näkyi pienryhmätoimintana ja siinä, että ryhmässä ollessa vähemmän lapsia paikalla, kasvatustilanteet sujuivat paremmin. Pienemmässä ryhmässä tilanne päiväkodissa oli rauhallinen, kiireettömämpi ja aikuisella oli aikaa lapsen kanssa käytävään hyvään vuorovaikutukseen. Kun lapsia on vähemmän, myös erilaisiin tilanteisiin pystytään tarttumaan heti. Yksi haastateltavista totesi, että esimerkiksi aamuisin lasten kanssa on mahdollisuus jutteluun eikä aika mene vain yleiseen järjestyksen ylläpitoon. Myös pienryhmätoiminnassa nähtiin, että lapsi voidaan kohdata henkilökohtaisemmin päiväkodin arjessa. Eräs haastateltava sanoikin, että jos hänellä olisi mahdollisuus päättää asiasta, saisivat ryhmäkoot olla pienempiä. Havainnoinnin aikana huomasin pienempien ryhmien ja sitä kautta aikuisen vuorovaikutuksen rauhoittavan ruokailutilannetta. Lapset olivat jakautuneet kolmeen eri pöytään ja joka pöydässä oli yksi aikuinen. Lapset ja aikuiset juttelivat ruokaillessaan ja tunnelma oli rauhallinen ja miellyttävä. Kun aikuinen nousi pöydästä hetkeksi tekemään jotain muuta, nousi melutaso heti hieman kyseisessä pöydässä.

Myös isomman ryhmän kanssa arki sujuu hyvin, jos tilanteet ovat hyvin ennakoituja ja suunniteltuja. Hyvin sujuvassa kasvatustilanteessa toiminta on strukturoitua ja ennakoitavissa olevaa,

sillä muutokset voivat näkyä joissakin lapsissa hyvinkin voimakkaasti. Rutiinit sujuvat, kun ryhmässä on niin sanottu oma porukka töissä. Tällöin kaikki työntekijät tietävät, mitä heiltä vaaditaan eikä aika mene esimerkiksi uusien sijaisten opastamiseen. Haastatteluissa puhuttiin niin sanotusta normaalista päivästä, jolloin lapsiryhmässä ei tapahtunut mitään yllättävää tai erilaista, kuin normaalisti.

Vaikka erilaisia haasteita tuovia kasvatustilanteita on päiväkodissa paljon, totesi eräs haastateltava kuitenkin, että suurin osa päivistä sujuu päiväkodissa silti hyvin. Paljon on kiinni aikuisten asenteesta ja siitä, miten hyvin menevät päivät huomioidaan. Yhdessä haastattelussa todettiin, että hyvin menevästä päivästä keuhataan lapsia ja palkitaan jollain mukavalla tavalla. Näin lapset saavat onnistumisen kokemuksia ja he huomaavat konkreettisella tavalla myös itse, että päivä on ollut hyvä. Eräässä havainnoimassani ryhmässä päivä oli sujunut hyvin ja haastattelutilanteessa varhaiskasvattajat kertoivat seuraavasti:

Justiin sovittiin, että otetaan, jos menee tänään loppupäivä hyvin nii palkitaan se niin ku konkreettisesti. Että lapsiki sen, tai saa sen konkretian siitä itsellensä, että hei tänään oli hyvä päivä.

5 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Seuraavaksi tarkastelen tutkimustuloksia peilaamalla niitä tutkimuksessani käytettyyn teoriaan. Tässä osiossa vastataan myös tutkimuskysymyksiin, miten varhaiskasvattajat määrittivät päiväkodin haastavat kasvatustilanteet ja millaisia tulkintoja varhaiskasvattajat tekivät lapsen leimautumisesta haastavissa kasvatustilanteissa. Lisäksi käsittelen sitä, millaiseksi varhaiskasvattajat kuvailivat hyvin ja normaalisti sujuvan arjen päiväkodissa. Lopuksi pohdin vielä, millaisia johtopäätöksiä tutkimuksesta voidaan tehdä ja miten tutkimustuloksia voitaisiin hyödyntää varhaiskasvatuksen kentällä.

5.1 Haastavaksi koettu toiminta päiväkodissa

Lapsen sisäisistä ominaisuuksista lähteviksi haasteiksi mainittiin haastatteluissa sosiaalis-emotionaaliset haasteet ja temperamentin piirteet sekä niihin liitettävät haasteet vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksessa haasteelliseksi koettiin erilaiset ääripäät, kuten paljon huomiota vaativat ja vetäytyvät lapset. Sisäisistä tekijöistä lähteviin haasteisiin liitettiin haastatteluissa myös erilaiset kehitykselliset haasteet, erityisesti kieli- ja leikkitaitojen puutteet. Aineistoa tarkastellessa voidaan huomata, että moni haastavista kasvatustilanteista liitettiin juuri lapsen sisäisistä ominaisuuksista lähteviksi. Tämä tukee Väestöliiton (2012) tutkimustulosta, jossa vastaajista 49 % liitti haasteelliset tunteet juuri lapsiin (Rotkirch 2013, 14).

Pihlajan (2012, 340) mukaan sosiaalis-emotionaaliset ongelmat ovat pedagogisesti merkittävä tekijä haastavissa tilanteissa. Eräs haastateltavista vahvisti tämän toteamalla, että sosiaalis-emotionaaliset ongelmat ovat päiväkodissa jopa suurin lapsiin liitettävä haaste. Sosiaalis-emotionaaliset haasteet mainittiin haastatteluissa yleisesti. Lisäksi haastatteluissa eriteltiin sosiaalis-emotionaalisiin haasteisiin kuuluvia piirteitä, kuten käyttäytymiseen ja impulssikontrollin liittyvät vaikeudet, ongelmat leikkitaidoissa, tunne-elämässä tapahtuvat haasteet sekä aggressiivinen käytös. Ahosen (2015, 18) määritelmän mukaan sosiaalis-emotionaaliset haasteet näkyvät vetäytyvyytenä, levottomuutena, aggressiivisuutena, uhmakkuutena ja erilaisina tunteenpurkauksina. Kaikki nämä määritelmät tulivat jossain muodossa mainituksi haastatteluissa. Itsesäätelytaidoilla lapsi säätelee

käyttäytymistään tilanteeseen sopivaksi, käyttäytyy toivotulla tavalla ja osaa toimia annettujen ohjeiden mukaan (Aro 2011b, 31). Näiden taitojen puute näkyi aineistossa haasteena. Itsesääteilytaitojen puute ei välttämättä näkynyt voimakkaasti, kuten aggressiivisuutena. Sen sijaan ne tulivat esiin jokapäiväisissä tilanteissa, jossa lapsen odotettiin osaavan rauhoittua esimerkiksi koko ryhmän yhteisessä hetkessä. Levottomuus ja levottoman lapsen tuomat haasteet toistuivat useaan otteeseen haastatteluissa. Aineistossa levottomasti käyttäytyvää lasta kuvailtiin Aron (2011c, 111) tavoin paikasta toiseen liikkuvaksi lapseksi, jolla on haasteita keskittyä pitkään samaan asiaan ja odottaa omaa vuoroaan.

Temperamentin vaikutusta lapsen haastavaan käyttäytymiseen ei mainittu suoraan, sillä temperamentti nimettiin erikseen vain yhdessä haastattelussa. Temperamentti on kuitenkin äärimmäisen tärkeä huomioida pohtiessa lapsen yksilöllistä käyttäytymistä. Haastatteluista oli mahdollista nähdä monia piirteitä, jotka liittyivät nimenomaan lapsen erilaisiin temperamentteihin ja niiden piireisiin. Haastattelussa esiintyivät muun muassa rauhoittumisen vaikeudet, helposti kiukustuva lapsi, vilkkaus ja vaikeus olla paikallaan. Nämä ovat temperamenttiin liitettäviä piirteitä, jotka vaikuttavat lapsen käytökseen (Viljamaa 2009, 23). Temperamentti perustuu aivopuoliskojen ohjailulle ja keskushermostojen toimintaan (Laakso 2011, 61; Mäkelä 2006, 18). Lapsi ei siis voi vaikuttaa siihen itse kovinkaan paljoa. Sen sijaan ympäristön reaktiot vaikuttavat merkittävästi siihen, millaiseksi lapsen persoonallisuus tulee kehittymään. Temperamenttiltaan iloinen lapsi saa helposti positiivista huomiota ja helposti kiihtyvän lapsen kanssa käytävä vuorovaikutus voi usein olla negatiivissävytteistä (Keltikangas-Järvinen 2012, 95). Eräs haastateltava totesi, että lapsen luonne määrittää suuresti sitä, millaiseksi vuorovaikutus lapsen kanssa muodostuu. Myös tämän voisi liittää temperamenttiin kuuluvaksi. Kuten Viljamaa (2009, 15) toteaa, temperamentin kautta muodostuva persoonallisuus vaikuttaa voimakkaasti lapsen käytökseen. Temperamentti selittää lapsien välillä olevia eroja (Hay, Caplan & Nash 2011, 132). Temperamentti vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen ympäristössään ja sitä kautta myös lapsen luonteeseen.

Sosiaalis-emotionaaliset taidot ja temperamentti voidaan liittää vuorovaikutukseen, jonka ongelmista haastavat kasvatustilanteen näyttävät aineiston mukaan usein kumpuavan. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot näkyivät tutkimustuloksissa erilaisina ääripäinä. Temperamentti vaikuttaa vuorovaikutukseen, sillä se määrittää pitkälti mihin lapsi suuntaa mielenkiintonsa ja miten voimakkaasti hän reagoi ympäristön tuottamiin ärsykkeisiin (Keltikangas-Järvinen 2010, 30). Huomionhakuisuus erilaisin keinoin, kuten häiritsemällä muuta toimintaa ja toisaalta myös lapsen vetäytyminen nähdään haasteellisina ominaisuuksina (Oulasmaa & Riihonen 2013, 93). Tämä näkyi myös haastatteluissa. Haastavaksi koettiin, jos lapsi haki aikuiselta liikaa huomiota. Huomiota hakiessaan lapsi

sitoi joko yhden aikuisen kokonaan itselleen tai häiritsi isomman ryhmän tilannetta. Huomiota saatettiin hakea kyseenalaisillakin keinoilla. Ison ryhmän ollessa yhtä aikaa paikalla yhden tai muutamman lapsen haastavaksi koettu käyttäytyminen saattoi häiritä koko ryhmää. Huomionhakuisen lapsen katsottiin haastatteluissa myös vaikuttavan aikuisten mahdollisuuksiin olla vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Hiljaiset ja syrjäänvetäytyvät lapset jäivät helposti huomiotta vuorovaikutustilanteissa, koska he eivät tehneet itsestään numeroa. Yli-innokas lapsi joka osallistuu hyvin aktiivisesti toimintaan, saattaa vaatia aikuisen jatkuvaa huomiota (Cacciatore ym. 2013, 30).

Vastaavasti myös syrjäänvetäytyvät ja sulkeutuneet lapset koettiin haastaviksi. Erään haastateltavan mukaan jopa haastavammaksi, kuin vilkkaat ja muuten aikuisia kuormittavat lapset. Sulkeutuneiden lasten kanssa juuri vuorovaikutuksen puute aiheutti varhaiskasvattajille ongelmia. Lapsi jää helposti huomiotta äänekkäämpien lasten takia, mutta aina kommunikointikaan ei tuota tulosta. Jos lapsi ei yksinkertaisesti halua kommunikoida aikuisen kanssa, aiheuttaa se helposti turhautumista, kun vuorovaikutus on yksipuolista eikä lapsi reagoi aikuisen puheeseen. Kuten Cacciatore (2013, 33) toteaa, vetäytyvän lapsen kanssa toimiessaan aikuinen saattaa kokea turhautumista, kun hän ei voi omalla toiminnallaan rohkaista ja innostaa lasta. Toisaalta ujo lapsi vaatii vastavuoroisuuden puutteesta huolimatta paljon aikuisen huomiota. Jotta lapsen sosiaaliset taidot pääsisivät kehittymään, aikuisen tulisi auttaa vetäytyvää lasta liittymään leikkeihin ja harjoittelemaan sitä kautta taitojaan (Aro 2011c, 113).

Lapsen sisäisiin ominaisuuksiin liitettiin myös kehityksen haasteet. Aineistosta kuitenkin kävi ilmi, että nämä eivät ole varhaiskasvattajien mielestä asioita, joille lapsi voisi välttämättä mitään. Tämä tukee Rautamiehen ja Biskopin (2012, 235) tutkimuksen tulosta, jonka mukaan erityislapsia ei välttämättä mielletä erilaisiksi, haastaviksi tai jollain tavalla normista poikkeaviksi. Erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät voi välttämättä millään tavalla vaikuttaa itse ja omalla käytöksellä niihin haasteisiin, joita kasvatustilanteissa koetaan (Kirk ym. 2006, 212). Kehitykseen voidaan liittää myös kielenkehityksen haasteet ja kielitaidottomuus. Kieleen ja sen puutteeseen liitettävät ongelmat näkyivät haastatteluissa korostetusti juuri maahanmuuttajalasten kohdalla. Ongelma oli jälleen vuorovaikutuksessa, kun lapselle ei ollut aina mahdollista viestiä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Varhaiskasvattajien mukaan myös lapsi voi kokea haasteita siinä, että ilman kieltä oli vaikea liittyä muiden lasten leikkeihin. Vastaavasti suomenkielinen lapsi, jolla on ongelmia kielenkehityksessä, pääsee kuitenkin paremmin toimintaan mukaan. Lapsella on ymmärrys siitä kielestä, jota muut hänen ympärillään puhuvat. Haasteet suomalaisten lasten kohdalla tulivat aineiston mukaan oman puheen tuottamisesta. Kielen puuttuminen aiheutti turhautumista, kun aikuinen ei aina ymmärrä mitä lapsi sanoo. Greene (2009, 31) väittääkin, ettei kielenkehityksen haasteisiin kiinnitetä tarpeeksi huomiota.

Kielelliset viivästymät ja haasteet ovat kuitenkin merkittävässä osassa käyttäytymisessä ja sosiaalis-emotionaalisissa haasteissa (Greene 2009, 31).

Kehityksen haasteisiin liitettiin haastatteluissa leikkitaitojen puute. Mikäli lapsi ei itse osaa liittyä leikkiin, on hän melko riippuvainen aikuisen avusta saadakseen olla mukana vertaisryhmänsä kanssa. Lapselta puuttui tässä kuvauksessa Poikkeuksen (2011, 86) määritelmän kaltaista sosiaalista kompetenssia, jonka avulla hän voisi liittyä mukaan vertaisryhmänsä leikkeihin. Mielenkiintoista oli erään haastateltavan huomio siitä, että kehitykseen liitettävät haasteet näkyvät myös siinä, että ryhmässä on eri-ikäisiä lapsia. Hieman vanhempien lasten taidot kaikilla osa-alueilla voivat olla hyvin kehittyneitä. Nuoremmilla lapsilla taas taidot eivät vielä ole samalla tasolla. Tasapainottelu sen välillä, minkä ikäisille ryhmän toiminta suunnataan, vaatii varhaiskasvattajilta paljon. Toiminta pitäisi suunnitella niin, että kaikki voivat osallistua siihen.

Cacciatoren ym. (2013, 24) ajatuksia mukaillen vetäytyminen, välinpitämättömyys, huomionhakuisuus ja aggressiivisuus koettiin haastatteluissa haastaviksi piirteiksi. Mielenkiintoista oli, että lapsen haastavaksi koettua käytöstä selitettiin esimerkiksi taitojen, kuten kielitaidon, puutteella tai sosiaalis-emotionaalisilla haasteilla. Mikkola ja Neitola (2010, 21–22) ovat todenneet lapsen haastavaksi koetun käytöksen johtuvan myös jostain arkipäiväisestä syystä. Tällaisia syitä ei kuitenkaan haastattelussa tullut esiin.

Yleisesti lapsen käytös koettiin haastavaksi silloin, jos se poikkesi normaaliksi ja toivottavaksi liitetystä käyttäytymisestä. Käsittelen toivottavaa käytöstä tarkemmin luvussa 5.4. Normista poikkeaminen mukailee Viljamaan (2009, 5) määritelmää haastavasta lapsesta, joka toimii hieman eri tavalla, kuin ryhmät muut lapset. Edeltä voidaan myös todeta, että lapseen liitettävät haastavat kasvatustilanteet liittyvät juuri vuorovaikutukseen ja siinä ilmeneviin ongelmiin. Haasteille voidaan löytää useita selityksiä, mutta kyse voi olla yksinkertaisesti lapsen ikätasosta. Sinkkonen (2015c, 156) muistuttaa osuvasti siitä, että lapset käyttäytyvät joskus levottomasti ja haastavasti, koska ovat vasta kehittymässä. Aineistosta ei noussut suoraan esiin haastavia kasvatustilanteita, jotka voitaisiin selittää juuri lapsen kypsyttömyydellä, vaikka eri-ikäiset lapset mainittiinkin haastattelussa. Useat aineistossa nähtävät haasteet kuitenkin kumpuavat siitä, ettei lapsi ole vielä kehittynyt tarpeeksi osatakseen tiettyjä taitoja.

5.2 Päiväkotiympäristössä esiintyvät haasteet

Lapsi nähtiin usein haastavien tilanteiden keskiössä, mutta kasvatustilanteiden haastavuuteen vaikuttivat myös useat lapsesta riippumattomat ja ulkoiset tekijät. Aineistossa nimettiin päiväkodin arjessa olevan tilanteita, joissa haastavuutta esiintyy toistuvasti. Nämä tilanteet olivat usein

perushoito- tai opetustilanteita. Tilanteissa korostui erityisesti siirtymätilanteet. Erilaisten tilanteiden lisäksi toimimattomat tilat sekä aikuisten ja lasten vaihtuvuudesta aiheutuva levottomuus koettiin haastavaksi. Suurimmaksi syyksi haastaville kasvatustilanteille koettiin olevan kuitenkin suuret ryhmäkoot ja niistä lähtevä henkilökunnan resurssipula. Resurssipula ja suurryhmät puolestaan vaikeuttivat muun muassa aikuisten ja lasten välistä hyvää vuorovaikutusta.

Pyysin haastateltavia erittelemään päiväkodin arjessa tapahtuvia tilanteita, joissa haastavuutta esiintyi. Haastaviksi tilanteiksi nimettiin Ahosen (2015, 107) sekä Mikkolan ja Nivalaisen (2010, 40–47) tapaan lepoaikat, ruokailut, erilaiset yhteiset kokoontumiset, leikki-tilanteet ja siirtymätilanteet. Haastavaksi tilanteen teki usein se, että lapsi poikkesi jotenkin siitä normista, johon oli totuttu. Päiväkodin arkisissa ja toistuvasti haastavista tilanteista puhuttaessa kaikissa aineistoissa mainittiin siirtymätilanteet. Siirtymätilanteissa voidaan mukailta Greenin (2009, 28–29) esittämää ajatusta siitä, että toiminnasta toiseen vaihtaminen vaatii nopeaa normien vaihtamista lapselta. Tämä voisi olla osasyynä siihen, että esimerkiksi vapaasta leikistä ulossiirtyminen aiheuttaa lapsissa levottomuutta, kun yhtäkkiä pitäisikin asennoitua jonottamaan vessaan, pukemaan ja siirtymään ulos. Ahosen (2015, 106–107) tutkimuksessa esiin tullut vapaus ja sen tuoma levottomuus tulivat esille myös tässä tutkimuksessa. Yhdessä haastattelussa todettiin, että jotkut lapset alkavat käyttäytyä levottomasti juuri vapaan leikin tilanteissa, koska aikuinen ei ole koko aikaa kontrolloimassa tilannetta.

Tilojen toimimattomuus tuli esille siinä, että usein liian suuri määrä lapsia oli samassa tilassa. Tämä aiheutti esimerkiksi jonotusta vessaan ja odottaminen johti puolestaan levottomuuteen. Liian pienten tilojen lisäksi myös liian isoissa tiloissa koettiin haastavuuden tunnetta. Isossa tilassa, jota ei voitu jakaa, esiintyi helposti levottomuutta ja melutaso saattoi kasvaa korkeaksi. Pienet tilat aiheuttivat levottomuutta siirtymätilanteissa. Päinvastoin leikki-tilanteissa pienempi tila, jossa oli mahdollisuus tilan jakamiseen, saattoi jopa rauhoittaa ryhmää. Toimimattomiin tiloihin voidaan liittää myös tiloissa esiintyvä melu ja yleinen hälinä, joka nostettiin haasteeksi kahdessa haastattelussa. Vaikka melu ja levottomuus kuuluvat tietyllä tavalla lapsiryhmään, voi jatkuva melussa oleminen madaltaa lapsien ja aikuisten ärsytyskyynnystä, heikentää tarkkaavaisuutta ja haitata keskittymiskykyä. Tämä vaikuttaa siihen, että lapset saattavat käyttäytyä helpommin haastavammin ja myös aikuiset kokevat haastavuuden tunnetta helpommin, kun ärsytyskyynnys on madaltunut. (Keskinen 2006, 225.)

Vaihtuvuus niin aikuisten kuin lastenkin kohdalla nähtiin todellisena ongelmana. Haastateltavat pitivät hyvänä asiana, että sijaisia saatiin poissaolevien työntekijöiden tilalle, mutta sijainen vei usein aikaa varhaiskasvattajien työltä. Uutta sijaista pitää aina opastaa työhön ja toisaalta lapset saat-

toivat käyttäytyä aikuista testaavasti ja levottomasti uuden sijaisen tullessa ryhmään. Lasten vaihtuvuuden nähtiin vaikuttavan koko ryhmän dynamiikkaan. Uuden lapsen tullessa ryhmäytyminen alkaa aina uudestaan ja ryhmäytymisvaiheen nähtiin haastatteluissa lisäävän lasten levottomuutta. Vaihtuvuus ja muutokset voivat tuoda lapselle turvattomuuden tunnetta. Vastaavasti päivän ennakointavuus tuo lapselle useita hyötyjä. Samanlaisina toistuvissa tilanteissa lapsi voi harjoitella niissä toimimista. Toistuvuus tuo lapselle myös hallinnan tunnetta, kun hän voi ennakoita mitä seuraavaksi tapahtuu. (Eklund & Heinonen 2011, 220.)

Aineistoa läpikäydessä huomasi, että suuret ryhmäkoot ja siitä lähtevä resurssipula korostuivat vastauksissa. Suurin syy kiireelle, resurssipulalle ja näiden kautta vuorovaikutuksen heikentymiselle näkyi aineistossa selvästi suurenevilla lapsiryhmillä. Ahosen (2015, 171) tutkimuksessa ilmeni, että haastavia kasvatustilanteita esiintyy eniten silloin, kun koko ryhmä on samassa toiminnassa mukana. Myös haastatteluaineistosta saadut vastaukset tukevat tätä teoriaa. Oulasmaan ja Riihosen (2013, 92) mukaan varhaiskasvattajien työhön liitetään vahvasti juuri resurssipula, joka kytkeytyy henkilöstön määrään ja suuriin lapsiryhmiin. Väestöliiton (2012) tutkimuksessa vastaajista 46 % koki juuri resurssipulan aiheuttavan haastavuuden tunnetta (Rotkirch 2013, 14). Henkilöstön rajallisuus korostui haastatteluissa tapauksissa, jossa lapsia oli paikalla samaan aikaan useita ja monet heistä tarvitsivat apua. Tällainen tilanne oli tyypillisesti siirtymätilanteet ulos ja sisälle, kun lapset tarvitsivat apua pukeutumisessa ja ulkovaatteiden riisumisessa. Resurssipulaan voidaan liittää myös kiireen tuntu päiväkodin arjessa. Haastattelussa todettiin, että päiväkotipäivään tulisi liittää monenlaisia elementtejä, kuten pedagogiikkaa, ulkoilua ja vapaata leikkiä, mutta usein päivät tuntuivat kiireisiltä. Aina ei keretä edes tehdä sitä, mitä päiväksi on suunniteltu. Yllättävät tilanteet saattavat sekoittaa päivän kulun täysin. Varhaiskasvattajat kokivat haastatteluissa kiireellisessä arjessa jopa riittämättömyyden tunnetta, kun jokaiselle aikuista tarvitsevalle lapselle ei ollut aikaa.

Haastatteluissa ilmeni, ettei aikuisella ole välttämättä aikaa kohdata jokaista lasta yksilönä päivän aikana. Onkin melko huolestuttavaa, ettei aikuisilla ole aina mahdollisuutta hyvään vuorovaikutukseen päivittäin. Lapset, erityisesti 4-5-vuotiaat, tarvitsevat paljon huomiota, kannustavaa palautetta ja aikuisten vahvistamista omille taidoilleen ja tekemisilleen. Tällä lapsi haluaa varmistaa aikuiselta olevansa riittävän hyvä. Mikäli aikuinen ei ehdi huomioida lasta riittävästi, saattaa lapsi alkaa hakea huomiota epäsopivien ja häiritsevien keinojen avulla. (Cacciatore 2007, 112.) Suurryhmässä vuorovaikutus siis heikentyy. Mikkolan ja Nivalaisen (2010, 32) mukaan tunteet myös siirtyvät nopeasti yhdestä lapsesta toiseen ja näin kiukku ja levottomuus leviävät nopeasti suuressa ryhmässä. Aikuinen puolestaan yrittää pitää suurryhmää koossa antamalla lapsille kehoituksia ja käskyjä eikä hyvää vuorovaikutusta pääse näin syntymään (Mikkola & Nivalainen 2010, 32–33). Eräessä haastattelussa todettiin samalla tavalla, että isossa ryhmässä

aikuisen toiminta saattaa olla suurelta osin vain yleistä järjestyksen ylläpitoa. Maahanmuuttajalasten ja muiden tukea tarvitsevien lasten kohdalla vuorovaikutuksen rajallinen määrä oli erään haastateltavan mielestä suuri ongelma. Tietyt lapset tarvitsisivat enemmän aikuisen huomiota ja tukea esimerkiksi kielen kehityksessä, mutta aina sille ei ollut yksinkertaisesti mahdollisuutta.

Greenen (2006, 43) mukaan lapsi käyttäytyy joustamattomammin ja turhautuu helpommin ollessaan pahantuulinen. Kuten aineiston avulla voidaan todeta, monet asiat saattavat hyvinkin lisätä lapsen stressiä ja sitä kautta pahantuulisuutta. Melu nähdään yhtenä stressihormonitasoa nostavana tekijänä (Keltikangas-Järvinen 2012, 91). Stressi ja väsymys puolestaan edesauttavat lapsen kiukuttelua ja maltin menettämistä (Sinkkonen 2015b, 137). Schmitt (2006, 304) toteaa, että yhteiskunnan asenne lapsia kohtaan näkyy pahimmillaan jopa välinpitämättömyytenä. Konkreettiseksi esimerkiksi hän antaa lapsiryhmien kasvavan koon, vakituisten työntekijöiden puutteen ja rakenteelliset seikat, kuten huonon äänierityksen (Schmitt 2006, 304). Haastattelujen perusteella tämä näyttää olevan valitettavasti totta. Tuloksissa siteerasinkin erästä haastateltavaa, joka totesi, että laadukasta varhaiskasvatusta tunnutaan jopa ajettavan alas.

5.3 Haasteet erilaisissa kasvatuskäytännöissä

Aineistosta kävi ilmi, että kodin ja päiväkodin kasvatuskäytännöistä lähteviä haasteita ei nähty suurimpana haastavien kasvatustilanteiden aiheuttajana. Merkittäviä ongelmia nähtiin olevan melko harvoin. Silti kodin ja päiväkodin erilaisista kasvatuskäytännöistä puhuttaessa haastatteluissa esiintyi joitakin haasteita aiheuttavia tilanteita. Suurin ero kodin ja päiväkodin välillä nähtiin niiden erilaisissa säännöissä ja rutiineissa. Toisistaan poikkeavat toimintatavat aiheuttivat lapselle ongelman siitä, kumpaa toimintatapaa hänen tulisi noudattaa. Aineistossa mainittiin myös vanhempien suhtautuminen päiväkodin toimintaan. Suhtautuminen saattoi olla joko liian yksilöllisyyttä vaativaa tai vastaavasti jopa välinpitämätöntä. Kulttuuri ja kasvatustieteologiat eivät korostuneet haastatteluissa, mutta maahanmuuttajien kanssa toimiessa kielimuuri nähtiin yhtenä haasteena. Vanhempien kanssa toimiessa haastatteluissa korostettiin toimivan kasvatuskumppanuuden merkitystä haasteiden ratkaisemiseksi ja välttämiseksi.

Säännöt ja rutiinit aiheuttivat aineiston mukaan suurimmat haasteet. Usein tilanne oli sellainen, että kodin säännöt ovat hieman sallivampia. Tämä tulos tukee Eklundin ja Heinosen (2001, 227) ajatusta siitä, ettei säännöistä jakseta pitää kotona aina yhtä tiukasti kiinni. Tästä seurasi, että lapsella oli vaikeuksia sopeutua päiväkodin sääntöihin, jossa koko ryhmää koskevat saman periaatteet. Lapsen käyttäytyessä haastavasti kasvatustilanteessa kyse voikin olla siitä, että hän on kohdannut ristiriidan kodin ja päiväkodin toimintakäytännöissä (Wahlberg 2004, 91). Haastatteluissa mainittiin

ristiriitatilanteissa olevan tyyppillistä, että lapsi toimii kodin sääntöjen mukaan. Kuten Wahlberg (2004, 91) toteaa, lapsi pyrkii yleensä olemaan lojaali kotinsa arvoille. Erilaiset kodin rutiinit saattoivat puolestaan vaikuttaa esimerkiksi siihen, että päiväuniaikaan lasta ei väsyttänytäkään.

Sääntöjen ja rutiinien lisäksi vanhemmilla saattoi olla myös yksilöllisiä toiveita koskien omaa lastaan. Toiveissa heijastuu nykyään yhteiskunnallisissa arvoissa Riihosen (2013, 42) mukaan näkyvä yksilöllisyys ja sen ihannointi. Päiväunet olivat tyyppillinen esimerkki siitä, että vanhemmat toivoivat lapselleen tietyn pituisia päiväunia tai lapsensa herättämistä tiettyyn aikaan. Alasuutarin (2010, 152) mukaan päiväkodissa esimerkiksi juuri päiväunet ovat asia, josta varhaiskasvattajat eivät ole valmiita joustamaan vanhempien kanssa. Sinkkonen (2015a, 85) on hieman kriittisesti sitä mieltä, että nämä käytännöt lähtevät päiväkodin tarpeista. Tietyllä tavalla tämä pitää paikkansa. Kyse ei kuitenkaan haastatteluiden perusteella ole siitä, että varhaiskasvattajat tekevät sen päästäkseen itse helpommalla. Sen sijaan joskus hieman joustamattomatkin päiväkodin toimintakäytänteet liittyvät usein rajallisiin resursseihin. Aineistosta kävi ilmi, että vanhempien yksilöllisiä toiveita oli helppo noudattaa, jos ne eivät vaatineet ylimääräisiä resursseja. Sen sijaan toiveet, jotka olisivat vaatineet toteutuakseen yhden ylimääräisen aikuisen, koettiin haastaviksi. Päiväkodissa on tietynlainen aikataulu ja sen takia aikuisen ei ole aina mahdollista irrottautua tekemään yhden lapsen kanssa jotain.

Mielenkiintoinen tutkimustulos oli, että liiallisen vaativuuden lisäksi aineistossa puhuttiin myös vanhempien välinpitämättömyydestä lasta ja päiväkotimaailmaa kohtaan. Tutkimukseni teoriaosuudessa ei ole otettu tätä näkökulmaa huomioon, joten kyseessä oli uusi tutkimustulos. Aineistossa vanhempien välinpitämättömyys näkyi siinä, ettei lapsen päivähoitoon liittyviä asioita välttämättä muistettu hoitaa ajoissa eikä niistä huolehdittu. Tämä on siis vastakohta yllä kuvatuille vanhemmille, jotka toivovat hyvinkin yksilöllistä hoitoa omalle lapselleen. Haastatteluissa muutama varhaiskasvattaja pohti, voisiko vanhempien kiireisyys olla yksi syy välinpitämättömään käytökseen. Kyrönlampi-Kylmänen (2007) vahvistaakin, että vanhempien työelämästä johtuva stressi ja väsymys heijastuvat lapsenkin elämään. Tämä saattaisi ainakin osittain selittää vanhempien välinpitämättömäksi koetun suhtautumisen.

Eerola-Pennasen (2012, 233) mukaan päiväkotien maailma on muuttunut yhä globaalimmaksi, kun maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on lisääntynyt päiväkodeissa. Tähän liittyen Kivijärvi (2012, 249) toteaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja kulttuureista keskustelemisen olevan erityisen tärkeää maahanmuuttajaperheiden kanssa. Mainintoja erilaisista kulttuureista ja ylipäättään erilaisista kasvatuskäytänteistä tuli haastatteluissa kuitenkin vähän. Ne mainitaan suoraan vain yhdessä haastattelussa ja siinäkin melko lyhyesti. Haasteet erilaisissa kulttuureissa ja kasvatuskäytänteissä liitettiin siihen, ettei yksi lapsi saisi rajoittaa ja estää koko ryhmän toimintaa. Heikka

ym. (2012, 55) toteavatkin, että mitä heterogeenisempi lapsiryhmä on, sitä vaikeampaa on toteuttaa vanhempien yksilöllisiä toiveita. Lapsien kohdalla esiintynyt maahanmuuttajien kielitaidon puute esiintyi myös vanhempiin liitettävissä haasteissa. Haastateltavat kokivat välillä hankaluuksia siinä, että yhteistä kieltä vanhempien kanssa ei aina ole. Tällöin lapsen asioista on vaikea keskustella eikä vanhemmille voida aina informoida tarkasti päiväkodin asioista. Informaatiokatkoksen takia lapsi saattaa pahimmillaan jäädä paitsi päiväkodin tapahtumista. Teoriaosuudessa kielitaidon puutetta maahanmuuttajalasten vanhemmilla ei eritelty, mutta haastatteluaineistosta ne tulivat melko vahvasti esille.

Vaikka totesin kappaleen alussa, etteivät erilaiset kasvatuskäytänteet ole suurin haasteiden aiheuttaja, on vanhempien vaikutus päiväkodin arkeen kuitenkin kiistaton. Rautamiehen ja Biskopin (2012, 241) tutkimuksessa haastatellut vanhemmat olivat sitä mieltä, että lapsen käytökseen vaikuttavat vanhemmat ja sitä kautta kasvatustapahtumat ja kasvatusympäristö. Haastattelut vahvistavat tämän tuloksen myös päiväkodin varhaiskasvattajien näkökulmasta. Aineistosta kävi ilmi, että vanhemmilla on luonnollisesti suuri vaikutus lapsensa käytökseen. Perhe luo omalle lapselleen tietynlaisen kasvu ympäristön, jossa lapsi kehittyy ja kasvaa ympäröivän yhteiskunnan jäseneksi (Schmitt 2006, 302). Kasvatuskumppanuus on merkittävässä osassa lapsen hyvinvoinnin rakentamista ja ylläpitoa (Sinkkonen 2006, 214). Vanhempien kanssa keskusteltaessa voidaan välttyä lojaliteetti-riidoilta, eli lapsen ei tarvitse päiväkodissa valita, mitä kasvatuskäytänteitä noudattaa (Hellstén & Pihlaja 2000, 70). Mikäli eri osapuolten välillä on ongelmia eikä yhteistyö suju, voi se pahimmillaan aiheuttaa lapselle turvattomuutta ja hämmennystä (Mikkola & Nivalainen 2010, 12).

Haastatteluissa nostettiin esiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja siihen liittyvä keskustelu. Vasukeskustelussa vanhemmilla ja varhaiskasvattajilla on mahdollisuus tuoda esiin omia näkemyksiään. Haastattelujen mukaan vasukeskusteluissa vanhempien on helppo kertoa omista toiveistaan ja kasvatuskäytänteistään. Vastavuoroisesti varhaiskasvattajat voivat kertoa toiveisiinsa omia näkemyksiään ja sitä, onko toiveiden toteuttaminen mahdollista. Alasuutari (2010, 64) näkeekin juuri vasukeskustelun olevan vastavuoroinen mahdollisuus varhaiskasvattajille ja vanhemmille keskustella lapsesta. Varhaiskasvattajat voivat antaa esimerkiksi lapsesta uutta tietoa ja vanhemmilla on mahdollisuus neuvotella oman lapsensa kasvatukseen liittyvistä asioista (Alasuutari 2010, 64).

5.4 Oman asenteen merkitys toimivaan arkeen

Tutkimuksessani pohdin myös lapsen leimautumista haastavissa kasvatustilanteissa sekä sitä, millaisena varhaiskasvattajat näkevät hyvin toimivan päiväkodin arjen. Toimivaan arkeen nimettiin haastatteluissa asioita, jotka olivat vastakohtia haastaville tilanteille. Lapsen toivottavaan käytökseen liitettiin hyvät vuorovaikutustaidot ja omatoimisuus. Toimivissa päiväkodin tilanteissa aikuisella oli puolestaan aikaa vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Tämän nähtiin mahdollistuvan erityisesti pienemmillä lapsiryhmillä sekä toimivalla ja ennakoitulla päivällä. Varhaiskasvattajat kokivat, että lapset saavat tiettyjä leimoja ja rooleja haastavien tilanteiden kautta. Merkittävää oli kuitenkin se, että varhaiskasvattajat tiedostivat tämän ja korostivat positiivisen asenteen ja kannustamisen merkitystä lapsen kehitykselle.

Toivottavaan ja hyvänä pidettyyn käytökseen liitettiin se, että lapsi toimi odotuksien mukaan ja hänellä oli hyvät sosiaaliset taidot. Hyvien sosiaalis-emotionaalisten taitojensa ansiosta lapsi kykenee havainnoimaan ympäristöönsä sosiaalisissa tilanteissa, tekemään havaintojen kautta päätelmiä ja toimimaan sen mukaan (Poikkeus 2011, 87). Haastateltavien mukaan sosiaalisen taitavuuden avulla vuorovaikutus aikuisten ja muiden lasten kanssa oli hyvää. Ellegaard (2004, 189) toteaaakin, että sosiaalisuus ja aktiivinen vuorovaikutus liitetään usein lapsen toivottaviin piirteisiin. Omatoimisuus liitettiin haastatteluissa hyvin toimivaan arkeen ja lapsen käyttäytymiseen. Neitolan (2012, 298) mukaan nykyisin vallallaan oleva lapsen omatoimisuuden ja itsenäisyyden korostaminen on saanut kritiikkiä. Cantell (2010, 31) huomauttaa, että pieni lapsi on vasta kehittymässä, joten itsenäisyyden odottaminen voi olla liikaa lapsen kehitystasoon nähden. Tavallisesti toimivaan lapseen omatoimisuus liitetään myös yleisten sääntöjen ja aikuisten antamien ohjeiden kautta. Omatoiminen lapsi toimii aikuisten ohjeiden mukaan eikä lapsi aina tarvitse edes kehotuksia, vaan toimii ikään kuin automaattisesti. (Alasuutari 2010, 170; Kampmann 2004, 145.) Tämä kävi ilmi myös haastatteluissa, joissa lasten toivottavaan käytökseen liitettiin ohjeiden kuunteleminen ja niiden noudattaminen sekä tietynlainen itseohjautuvuus arjen toiminnassa, kuten vessassa käymisessä. Haastateltavien mukaan hyvässä vuorovaikutuksessa aikuinen voi keskustella lapsen kanssa ja perustella tälle toimintaa. Tässä on kuitenkin syytä huomioida, että tällainen ei välttämättä onnistu, mikäli lapsen kehitystaso ei sitä mahdollista. Liiallinen omatoimisuuden odottaminen voikin juuri johtaa haastaviin kasvatustilanteisiin. Kuten Greene (2009, 24) kirjoittaa, epätoivottu käytös on normaalia silloin, kun lapsella ei ole vielä kykyä reagoida asioihin aikuisen toivomalla tavalla.

Koska haasteet nähtiin aineistoissa liitettävän suureen ryhmään, voidaankin Kyrönlampi-Kylmäsen (2010, 74) tavoin pohtia, onko päiväkodissa mahdollista toteuttaa lapsen ja aikuisen hyvää vuorovaikutusta ja läsnäoloa. Tilanteissa, jossa haastateltavien mukaan kaikki sujui hyvin, näkyivät

pienemmät ryhmäkoot. Ryhmä saattoi olla pienempi esimerkiksi lasten sairastumisien takia tai johtua erityisesti suunnitellussa pienryhmätoiminnassa. Kun lapsia oli vähemmän paikalla ja hyvä vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä oli mahdollista, sujuivat tilanteet suurryhmätilanteita paremmin. Haastateltavien mukaan pienempi ryhmä mahdollisti hyvän vuorovaikutuksen ja sitä kautta tunnelma oli yleisesti rauhallisempi ja kiireettömämpi. Aikuisella oli aikaa kohdata lapsi henkilökohtaisemmalla tasolla. Suuri ryhmä ei kuitenkaan aina aiheuttanut pelkkiä haasteita. Isommassa ryhmässäkin oli mahdollista toimia ilman haastavuuden tunnetta, jos arki oli hyvin strukturoitua ja ennakoitavissa. Haastateltavien mukaan lapset voivat reagoida hyvinkin voimakkaasti muutoksiin, mutta ennakoitava päivärytmi edesauttaa hyvää arkea. Haastatteluissa mainittiin niin sanottu normaali päivä, jolloin ei tapahtunut mitään yllättävää.

Hyvin sujuvaan ja normaaliin arkeen nähtiin haastateltavien mukaan olevan mahdollista vaikuttaa aikuisten omalla toiminnalla. Merkittävä tutkimustulos on se, että varhaiskasvattajat näkivät oman asenteensa tärkeänä tekijänä haastavissa kasvatustilanteissa. Linnove ja Kivijärvi (2011, 149) toteavat, että haastavat kasvatustilanteet voivat helposti johtaa kielteiseen vuorovaikutuksen kehään, jossa sekä lapsi että aikuinen kokevat epäonnistuvansa. Tämä tukeekin haastateltavien käsitystä siitä, että positiivisella asenteella on suuri vaikutus siihen, millaiseksi haastavat kasvatustilanteet kehittyvät. Haastatteluissa tuli esille, että positiivisuutta ja lapsen kehumista pidettiin tärkeänä tekijänä haastavien tilanteiden ratkaisemisessa ja lapsen itsetunnon kehityksessä. Kirk ym. (2006, 235) pitävät myös positiivista vahvistamista merkittävänä lapsen käytökseen liittyvissä ongelmissa. Lasta tulisi kehua, antaa positiivista palautetta ja palkita konkreettisesti silloin, kun hän toimii tilanteessa toivottavalla tavalla (Kirk ym. 2006, 235). Myös Cacciatore (2007, 110) vahvistaa positiivisen palautteen olevan yksi tehokkaimmista keinoista lapsen käytöksen ohjailussa. Antamalla kiitosta ja huomioimalla lapsen onnistumisesta lapsen huomio kiinnitetään toivottavaan ja hyvään käytökseen. Lapsi huomaa saavansa aikuiselta hyvää palautetta toimiessaan tietyllä tavalla. (Cacciatore 2007, 110.)

Negatiivisesti leimaantunut lapsi saattaa hakea helposti huomiota epätoivottavilla keinoilla, koska on kokenut sen tehokkaaksi tavaksi saada aikuinen huomaamaan itsensä (Lundán 2012, 9). Kannustavan ja positiivisen huomion antaminen kaikille lapsille olisikin tärkeässä osassa negatiivisen ja häiritsevän kierteen katkaisemisessa. Haastavasti kasvatustilanteissa käyttäytyvälle lapselle ei saa pelätä antaa positiivista ja lämmintä palautetta tai esimerkiksi ottamalla lapsi syliin. Lapsi ei pidä niitä palkintona haastavaksi koetusta käytöksestään. Sen sijaan positiivinen huomio tuo lapselle tukea ja turvaa. (Repo 2013, 21.) Turvallisessa ympäristössä lapsi voi käsitellä omia haastavia tunteitaan rauhallisen aikuisen kanssa eikä lapsi jää yksin pahan mielen kanssa (Brummer 2006, 83; Nurmi & Schulman 2013, 39).

Lapset, joiden käyttäytyminen koetaan haastavaksi kasvatustilanteissa, saavat saada haastatteluvien mukaan erilaisia leimoja ja rooleja. Oli ilahduttavaa huomata, kuinka selvästi varhaiskasvattajat tiedostavat tämän. Gjerstadin (2015, 234) mukaan tällaisissa rooleissa on vaarana, että joku lapsi nähdään useammin syyllisenä tapahtumiin ja joitakin lapsia ei syytetä juuri koskaan. Roolien takia toisen lapsen haastava käytös voidaan nähdä johtuvan sisäisistä syistä ja toisen lapsen käytös ulkoisista syistä (Gjerstad 2015, 235). Merkityksellistä oli haastatteluvien mukaan se, etteivät leimat saisi jäädä pysyviksi. Lapset kehittyvät ja tämän takia varhaiskasvattajilta vaaditaan ammattitaitoa päästä yli näistä leimoista. Haastattelvat olivat sitä mieltä, että varhaiskasvattajan ammattitaitoon kuuluu nähdä lapsi muutenkin, kuin häneen liitettävien haasteidensa kautta. Pihlaja (2000, 139) toteaa, ettei varhaiskasvattaja saa jäädä lapsen kanssa toimiessa kiinni yhteen ongelmakohtaan, vaan hänen tulee huomioida lasta kokonaisvaltaisesti eri kehityksen osa-alueita tarkastellen. Yhdessä haastattelussa mainittiin, ettei aikuinen saa automaattisesti olettaa lapsen käyttäytyvän tietyllä tavalla, sillä jokaisella on myös hyviä päiviä. Näitä onnistumisen hetkiä tulisikin korostaa, jotta lapsen positiivinen itsetunto kehittyy. Tämä on tärkeä huomio, sillä Keltikangas-Järvinen (2010, 183) toteaa, että aikuinen voi pahimmillaan jopa provosoida lasta haastavaan käytökseen muistuttamalla lapsen aiemmista teoista. Ahosen (2015, 168) tutkimustuloksissa tuli myös esille lastentarhanopettajien ajatuksia siitä, että omalla toiminnallaan he voivat jopa lisätä haastavia kasvatustilanteita.

Lapsen leimaantuminen nähdään yleisesti negatiivisessa valossa, mutta aineiston mukaan sitä voidaan käyttää myös hyödyksi pedagogisena välineenä. Ahosen (2015, 172) tutkimuksessa tuli samalla tapaa esille leimaamisen pedagoginen ulottuvuus. Hänen tutkimuksessaan lastentarhanopettajat ennakoivat haastavia kasvatustilanteita ja ottivat lasten tarpeet ja haasteet huomioon toimintatuokioita suunnitellessaan (Ahonen 2015, 172). Vaikka edellä Keltikangas-Järvinen (2010, 182) toteaa, ettei lapsen saisi olettaa käyttäytyvän tilanteessa haastavasti, voidaan oletuksella toimia myös ennaltaehkäisevästi. Varhaiskasvattaja ei siis sano ennakoajatuksia lapselle ääneen, mutta toimii itse niin, että haastavan tilanteen mahdollisuus pienenee. Konkreettinen esimerkki aineistossa oli se, että lasten istumajärjestys suunnitellaan niin, että ylimääräistä hälinää tulee mahdollisimman vähän. Myös Gjerstad (2015, 279) on pohtinut leimaantumista ja siitä saatavia hyötyjä, vaikka käsittelikin tutkimuksessaan nimenomaan lääketieteellisten diagnoosien antamia leimoja.

Tavoitteenani oli leimaantumista tutkiessani selvittää myös se, selitetäänkö haastavien kasvatustilanteiden syntyä enemmän lapsen sisäisillä vai ulkoisilla tekijöillä. Tähän tutkimuksessa ei saatu suoraa vastausta. Taulukosta 1 sivulla 36 voidaan kuitenkin huomata, että lapsen ulkoisia tekijöitä nimettiin haastatteluissa enemmän, kuin lapsen sisäisiä tekijöitä. Eräässä aineistossa todettiin, että osa haasteista yksinkertaisesti johtuu lapsesta ja osa muista tekijöistä. Tämä johtopäätös voidaan tehdä myös tutkimukseni teoriaosaa tarkastelemalla. Haastattelvat eivät siis yhdy Gjerstadin (2015,

235) ajatukseen siitä, että lapsen käytöstä selitettäisiin automaattisesti joko sisäisillä tai ulkoisilla tekijöillä. Haastaviin kasvatustilanteisiin vaikuttavat monet tekijät eikä niiden syntyyn ole löydettävissä vain yhtä tekijää. Kuten tutkimukseni teoriaosuudesta voidaan huomata, monet lapsen ympäristöstä lähtevät tekijät vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen. Varhaiskasvattajien on myös tärkeä tiedostaa, että omalla asenteella on suuri vaikutus lapseen (Linnove & Kivijärvi 2011, 150).

5.5 Tulosten merkitys varhaiskasvatuksessa

Tässä osiossa pohdin lopuksi sitä, millaisia tuloksia tutkimuksesta saatiin ja miten niitä voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa ja päivähoitossa. Tutkimukseni tuloksia ja aineistoa tarkastellessa voidaan huomata, että muutama teema toistui niissä useaan kertaan ja nähtiin haastateltavien mukaan tärkeänä. Suuret ryhmäkoot ja niistä lähtevä resurssipula olivat aineistossa toistuvia teemoja. Näihin liittyivät myös ongelmat vuorovaikutuksessa, kun aikuisella ei ollut välttämättä aikaa yksilölliseen vuorovaikutukseen kaikkien kanssa. Tämän vastapainoksi haastatteluissa korostettiin varhaiskasvattajan oman asenteen ja toiminnan merkitystä haastavien kasvatustilanteiden ratkaisemisessa.

Aineistossa näkyivät erityisesti varhaiskasvattajien kokema riittämättömyyden tunne ja suurista ryhmistä koituvat haitat ryhmän aikuisille ja lapsille. Ryhmässä olevien lasten kasvava määrä ja henkilökunnan riittämättömyyden tunne tuntuivat korreloivan toisiaan. Ehkä merkittävin ongelma oli hyvän vuorovaikutuksen vähentyminen ja jopa vaikeutuminen. Suurenevissa lapsiryhmissä aikuisilla ei näytä olevan aikaa vastata kaikkien lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Tämä näkyi aineistossa yksinkertaisimmillaan pukemistilanteissa, jossa usea lapsi tarvitsi samaan aikaan apua. Hyvin toimivaa päivää ja lapsen toivottavaa käytöstä tarkastellessa voidaan mietitä, johtuvatko niihinkin liitetyn piirteet juuri resurssien rajallisuudesta. Omatoimisuus ja itseohjautuvuus olivat toivottavia piirteitä lapsessa. Voivatko nämä ominaisuudet tulla juuri siitä, ettei varhaiskasvattajilla ole aikaa auttaa jokaista lasta yksilöllisesti?

Vuorovaikutukseen ja sen laatuun tulisi päiväkodeissa kiinnittää erityistä huomiota. Kun kaikille ei ole aikaa tasapuolisesti, jäävät usein juuri hiljaisemmat lapset vähemmälle huomiolle. Aineistossa korostuivat myös kielenkehitykseen liitettävät haasteet. Kieli vaatii kehittyäkseen vuorovaikutusta eikä siihen liittyviä haasteita voida näin ollen korjata, elleivät varhaiskasvattajat ehdi panostaa siihen. Tuloksia tarkastelemalla ilmeni myös, että vuorovaikutus lisää ryhmän rauhallisuutta. Kun aikuisella on aikaa keskustella lapsen kanssa, väheni levottomuus ryhmässä. Tämä näkyi esimerkiksi havainnoimassani ruokailutilanteessa, jossa aikuinen ruokaili ja jutteli yhdessä lasten

kanssa. Jo pelkästään mahdollistamalla hyvän vuorovaikutuksen voitaisiin siis ratkaista useita haastavia kasvatustilanteita. Tämä antaakin paljon ajattelemisen aihetta jatkuvasti kasvaville lapsiryhmille ja sille, pitäisikö ryhmäkokoja päinvastoin ruveta pienentämään.

Ryhmäkoot eivät välttämättä ole pienenevässä eivätkä varhaiskasvattajat voi niihin aina itse edes vaikuttaa. Sen sijaan aineistossakin tuli esille pienryhmätoiminnan merkitys. Pienryhmissä lapsia on aikuisen kanssa vuorovaikutuksessa kerralla vähemmän ja näin ollen aikuisella on yksilöille enemmän aikaa. Erityisesti suurissa siirtymätilanteissa havaittavaa levottomuutta voitaisiin myös karsia toimimalla pienemmissä ryhmissä. Haastatteluissa tuli esille, että siirtymiä tehdään pääsääntöisesti porrastetusti, mutta aina siihen ei ole mahdollisuutta. Odottelemisen aiheuttikin lapsissa levottomuutta. Pienryhmien tuomaa apua voitaisiin pohtia myös odottamisen tuomassa levottomuudessa. Lapsi ei jaksa aina odottaa rauhallisesti paikallaan siirtymissä tai piirituokioilla. Voidaankin ajatella, miksei näitäkin asioita voitaisi tehdä pienemmissä ryhmissä.

Vanhempiin liitetyt haasteet kertoivat kasvatuskumppanuuden tärkeydestä. Toisistaan poikkeavista kasvatuskäytänteistä on tärkeä voida puhua jo päivähoiton aloittamisvaiheessa, jotta yhteentörmäyksiltä voidaan välttyä. Avoin keskustelu vanhempien ja päiväkodin välillä on merkityksellistä, jotta lapselle voidaan taata hyvä ja yksilöllinen kasvatusympäristö. Vastavuoroisesti keskustelevan kasvatuskumppanuuden avulla varhaiskasvattajat voivat perustella sitä, mihin heidän resurssinsa eivät riitä. Vastauksista voidaan päätellä, että usein vanhemmat eivät ole täysin perillä siitä, mitä päiväkodissa tapahtuu. Olisikin tärkeä löytää keinoja, joilla vanhemmille tuodaan päiväkodin arkea paremmin tutuksi. Tämä voisi lisätä ymmärrystä siitä, ettei heidän jokaista yksilöllistä toivettaan ole aina mahdollista toteuttaa.

Varhaiskasvattajan omat asenteet ja tietämys ovat avainasemassa haastavien kasvatustilanteiden ratkaisemisessa. Aineistossa korostuikin juuri lapsen positiivisen minäkuvan rakentaminen ja itsetunnon vahvistaminen. Haasteisiin ja leimautumiseen voitiin ottaa myös hyötynäkökulma, kun lapselle annettua leimaa käytettiin pedagogiikan välineenä sujuvan arjen varmistamiseksi. Tutkimuksestani voidaankin nähdä se, miten tärkeää varhaiskasvattajien on tunnistaa haastavia kasvatustilanteita ja niihin liittyviä ongelmia, kuten lapsen leimautumista. Vain asenteita tunnistamalla niitä voidaan muuttaa positiivisempaan suuntaan. Tutkimuksesta voidaan todeta, että haastavat kasvatustilanteet ovat paljon muutakin, kuin lapseen liitettävää käyttäytymistä. Juuri vuorovaikutus ja sen haasteet olivat tärkeimmässä asemassa kaikissa tilanteissa. Tutkimuksen avulla myös oma näkemykseni haastavista kasvatustilanteista laajeni. Tutkimuksen alussa keskityin enemmän lapsen sisäisistä tekijöistä lähteviin haasteisiin ja näin ne merkittävimpinä tekijöinä. Tutkimuksen edetessä havaitsin, että lapsen ulkoisilla tekijöillä ja varhaiskasvattajien toiminnalla on vähintään yhtä suuri

merkitys. Haastavat kasvatustilanteet eivät siis johdu lapsen huonosta käyttäytymisestä, vaan ympäristön vaikutuksesta. Haastava tilanne on aina monen tekijän summa eikä sille voida välttämättä edes yksilöidä tiettyä aiheuttajaa. Sen sijaan merkityksellistä on se, miten me varhaiskasvattajat suhtaudumme näihin haasteisiin. Merkittävä tulos oli, että yleisesti päiväkodin arjen katsotaan kuitenkin sujuvan hyvin. Haastateltavat varhaiskasvattajat olivat itse hyvin tietoisia asioista ja osasivat kiinnittää huomiota juuri ympäristön merkitykseen ja omaan toimintaansa.

6 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

6.1 Tutkimuksen eettisyys

Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on tutkijalle erityisen tärkeää tutkimusta tehdessä ja se nähdään eettisen tutkimuksen perusedellytyksenä. Suomeen on perustettu julkisia elimiä, jotka ohjaavat ja valvovat tutkimushankkeiden eettisyyttä. (Hirsjärvi ym. 2009, 23.) Opetusministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6) on tehnyt ohjeistuksen hyvän tieteellisen käytännön keskeisille lähtökohdille. Ohjeistuksen mukaan tutkimuksessa tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Tutkimustuloksia julkaistaessa tulee noudattaa tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää. Lisäksi tutkijan on annettava kunnioitusta muiden tutkijoiden tekemälle työlle asianmukaisten lähdeviitteiden avulla. (Opetusministeriön tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Asianmukaisilla lähdeviittauksilla kirjoittaja antaa kunnian aihetta aikaisemmin tutkineille ja osoittaa toisaalta oman perehtyneisyytensä asiaan. Lähdeviitteet auttavat myös lukijaa palaamaan tarvittaessa alkuperäisiin tutkimuksiin. (Kuula 2011, 69.)

Tutkimuksessani pyrin noudattamaan edellä mainittuja eettisiä ohjeita tarkoin. Suunnittelin tiedonhankintamenetelmäni, eli haastattelun ja havainnoinnin, mahdollisimman tarkasti ja eettisesti. Tutkimuksessani on myös annettu kunnia muille tutkijoille käyttämällä asianmukaisia lähdeviittauksia ja lainauksia. Pro gradu -tutkielmani noudatti myös tiedeyhteisölle tärkeää avoimuutta, sillä tutkimukseni tulokset julkaistiin. Lisäksi tutkimuksestani keskusteltiin omassa graduseminaariryhmässäni ja myös tätä kautta tieteellinen avoimuus toteutui tulosten julkaisemisen lisäksi tutkimuksen tekovaiheessa.

Hallamaa, Lötjönen, Launis ja Sorvali (2006, 398, 403) toteavat, että tieteelle on mahdollista määritellä muutamia melko universaaleja ja kaikkia koskevia normeja. Tutkimus ei saa vahingoittaa sen kohteena olevaa henkilöä tai henkilöitä. Tutkija ei saa varastaa omaan tutkimukseensa muiden tutkijoiden tuloksia ja aineistoja. Tieteellisiin normeihin kuuluu myös totuudenmukaisuus, eli

tutkimuksessa ei saa valehdella. (Hallamaa ym. 2006, 398.) Tieteellisessä tutkimuksessa on tärkeintä minimoida sen aiheuttama harmi ja maksimoida tutkimuksen tuoma hyöty (Gibbs 2007, 101).

Eettisyyteen liittyy vahvasti tutkittavien riittävä informointi. Kuula (2011, 104) näkee tärkeimpänä osana informointia sen, että tutkittaville on kerrottu, mikä taho vastaa tutkimuksista. Tutkittavilla tulee olla myös tarvittavat yhteystiedot, jotta he voivat halutessaan saada lisätietoja tutkimuksesta. Tämän lisäksi tutkittavilla tulisi olla tutkimuksen alkaessa selvillä mikä tutkimuksen tarkoituksena on, kuinka paljon aikaa tutkimukseen osallistuminen vie ja miten siihen osallistutaan, millä perusteella juuri kyseinen ryhmä on valittu tutkimukseen sekä miten aineistoa tullaan käyttämään ja säilyttämään. (Kuula 2011, 121.) Riittävän informaation ydin ideana voidaankin pitää sitä, että tutkittava voi osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen, kun tutkimuksen luonne ja tarkoitus on hänelle selkeä. Tutkittavalle tulee kertoa mitä tutkimuksessa tapahtuu ja mitä saattaa tapahtua. Lisäksi tieto tulee esittää niin, että tutkittava ymmärtää sen varmasti. Tutkittavan suostumuksen saaminen edellyttää sitä, että tutkittava on kyvykäs tekemään rationaalisia ja kypsiä päätöksiä. Suostumuksen tulee olla myös täysin vapaaehtoinen, ilmaan minkäänlaista pakottamista. (Homan 1991, 69, 71.)

Tutkittavien tulee tietää tarkkaan, mihin he ovat osallistumassa (Gibbs 2007, 8). Kun tutkittava luottaa tutkijaan, parantaa se myös tutkijan mahdollisuuksia saada mahdollisimman hyvää ja luotettavaa dataa tutkimustaan varten (Jones 2004, 259). Pro gradu -tutkielmassani tutkittavien informointi tapahtui sekä sähköpostin välityksellä että henkilökohtaisesti. Olin aluksi yhteydessä sähköpostitse päiväkodinjohtajaan ja kävin ennen haastatteluiden tekemistä henkilökohtaisesti paikan päällä. Minulle annettiin mahdollisuus esitellä tutkimussuunnitelmani talon yhteisessä palaverissa, jossa oli paikalla vähintään yksi varhaiskasvattaja kaikista haastatteluun valituista ryhmistä. Kerroin mistä tutkimuksessa on kysymys, mitä tulen tekemään päiväkodissa ja millä tavalla haastattelu suoritetaan. Lisäksi kasvokkain oli mahdollista asettaa haastattelun ajankohdaksi juuri ryhmille sopiva aika.

Tutkimusta tehdessä ihmisen itsemääräämisoikeus ja sen kunnioittaminen nostetaan merkittäväksi tekijäksi eettisyyden kannalta. Jotta tutkittava voi tehdä päätöksen vapaaehtoisesta tutkimukseen osallistumisesta, tulee hänen saada tarpeeksi tietoa tutkimuksesta. Tutkijan pitää kertoa tutkimuksensa käyttötarkoituksista ja siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen vaatii tutkittavalta. Itsemääräämisoikeuteen sisältyy myös oikeus yksityisyyteen. Tällä tarkoitetaan tutkittavan vapaaehtoisen osallistumisen lisäksi sitä, ettei ketään saa tutkia salaa. (Kuula 2011, 61–62, 87.) Yksityisyyden määrittelemine on kuitenkin aina haastavaa, sillä kyseessä on henkilön oma kokemus siitä, onko hänen yksityisyyttään loukattu vai ei (Kuula 2006, 124). Tutkimuksessani yksityisyyttä ja itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin sillä, että tutkimuksen mitään osaa ei tehty salaa. Tullessani ryhmään tekemään havaintoja selitin tutkittaville mitä olin tekemässä ja havainnoimassa. Myös

haastattelutilanteessa kertaisin vielä tutkimukseni tarkoituksen. Tutkittavilla oli siis tieto siitä, että haastatteluista ja havainnoinnista saatua materiaalia tultaisiin käyttämään tutkimuksessani.

Aineiston keräämisessä käytin apunani haastatteluiden äänittämistä. Myös tähän liittyy eettisiä piirteitä, jotka tutkijan tulee ottaa huomioon. Jo tutkimuksen alussa lupasin tutkittaville, että äänittäminen tapahtuu vain oman työni helpottamiseksi eikä äänitteisiin pääse käsiksi kukaan muu. Tämän kaltainen tutkijan lupaus haastateltavalle voidaan katsoa lain mukaiseksi. Tutkittavan tulee voida luottaa siihen, mitä tutkija on hänelle luvannut ja luottamuksellisuuteen nojaten hänen tulee voida luottaa siihen, että aineistoa käytetään ja käsitellään sopimuksen mukaan. Käytettävistä tallennusvälineistä tulee kertoa tutkittaville jo ennen suostumuksen hankkimista. (Kuula 2011, 89, 106.) Kuuntelin vain itse haastattelusta tehdyt äänitteet. Poistin tallenteet äänittämiseen käytetystä puhelimesta sekä tietokoneeltani, kun olin litteroinut haastattelut ja ottanut äänitteistä ylös tarvittavat tiedot.

Anonymisointi, eli tunnistetietojen poistaminen tutkimuksesta liittyy vahvasti ihmistieteiden tutkimuseettisiin normeihin. Laadullisessa tutkimuksessa anonymisointia tehdään poistamalla aineistosta henkilönimet ja muut erisnimet. Arkaluontoisia tietoja poistetaan harkinnanvaraisesti tai niitä muokataan ja erilaisia taustatietoja luokitellaan kategorioihin. (Kuula 2011, 200–201, 214.) Paikkatietojen ja nimien poistaminen ei kuitenkaan aina riitä, vaan joskus tutkittavat voivat vaikuttaa omalla toiminnallaan siihen, että heidät voidaan tunnistaa tutkimuksesta. Tällainen tilanne voi tapahtua silloin, kun tutkittava kertoo läheisilleen osallistuvansa tutkimukseen. (Kuula 2006, 133.) Tutkimuksessani tuloksissa ei käy ilmi vastaajan sukupuoli, ikä tai ammattinimike. Tällä pyrin huolehtimaan vastaajien anonymiteetistä yleisesti ja päiväkodin sisällä. Vastaajat ovat kuitenkin kaikki samasta päiväkodista, joten on mahdollista, että muut varhaiskasvattajat tunnistavat vastauksista tiettyjä työntekijöitä.

Haastavat kasvatustilanteet ovat aiheena yleisestikin hyvin eettisiä. Alkuperäisenä ajatukseksi oli haastatella tutkimusta varten myös lapsia ja tuoda näin heidän näkökulmaansa aiheeseen. Päädyin kuitenkin lopulta tarkastelemaan vain aikuisten näkökulmaa ja jätin lasten haastattelemisen pois eettisistä syistä. Tutkimusaihe on melko arka ja vaarana olisi ollut, että lapsille voisi jäädä haastatteluiden takia kuva väärin tai epäreilusti toimivasta aikuisesta. Varhaiskasvattajien tulisi kuitenkin olla päiväkodissa niitä henkilöitä, joihin lapsi voi aina luottaa. Aihe oli haastava myös siinä mielessä, että olisi ollut vaikea saada kysymykset muotoon, jonka pieni lapsi ymmärtäisi. Lapsia tutkiessa eettisyyden tärkeitä lähtökohtia ovat Niemisen (2010, 37) mukaan luottamus ja se, että lapselle on kerrottu selkeästi ja ymmärrettävällä tavalla tutkimuksesta. Erityinen eettisyys huomioitiin myös aikuisia haastatellessa. Oli tärkeää, etteivät haastattelukysymykset esimerkiksi syyllistäneet kenenkään toimintatapoja tai aiheuttaneet yksittäisten lasten leimautumista.

6.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusideat

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella ja sitä voidaan lisätä monella tavalla. Yhtenä keskeisimmistä tutkimuksen luotettavuuden mittareista voidaan pitää tutkimuksen yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä. Yleistämisellä ja siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksesta saadut tulokset voidaan siirtää myös tutkimuskohteiden ulkopuolelle kuvaamaan samankaltaista tilannetta tai tapahtumaa. Mikäli tulokset eivät ole siirrettävissä toiseen kontekstiin, voidaan jopa ajatella, että tutkimus on hyödytön. (Eskola & Suoranta 1998, 68; Ronkainen ym. 2011, 129.) Alasuutari (2011, 231) toteaa, että laadullista tutkimusta on vaikea yleistää, mutta sillä on mahdollista saada hyvinkin syvällistä tietoa. Laadullisella tutkimuksella on Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 27) mukaan mahdollista saada yleistettäviä tuloksia, mutta yleistettävyys ei välttämättä liity täsmällisesti laajempaan joukkoon. Sen sijaan laadullinen tutkimus avaa käsityksiä siitä, miten samanlaisessa tilanteessa olevat ihmiset jakavat ainakin jossain määrin samanlaisia ajattelu- ja toimintatapoja (Ruusuvuori ym. 2010, 27–28).

Tutkimuksessani tulokset ovat ainakin joissain määrin siirrettävissä tutkimuskohteen ulkopuolelle. Päiväkodissa, jossa aineistoni on kerätty, on muun muassa maahanmuuttajalapsia ja erityislapsia. Otanta on siis melko heterogeeninen ja näin sitä voi yleistää muihinkin päiväkoteihin. Tutkimuksen yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä lisää myös se, etteivät kaikki vastaukset koske välttämättä juuri vastaajien nykyistä lapsiryhmää. Haastattelun alussa ohjeistin haastateltavia siitä, että heidän on mahdollista kertoa myös aikaisemmista kokemuksistaan sekä yleisistä mielipiteistään kysyttävistä asioista. Gibbs (2007, 91) mainitsee yleistettävyyden tulevan myös siitä, että eri tutkimusmetodeilla päädyttäisiin samoihin lopputuloksiin. Tutkimuksessani käytin aineiston hankinnassa haastattelua ja havainnointia. Koska havainnoinnista saadut tulokset tukivat haastatteluista saatua tietoa, voidaan tutkimukseni tuloksia pitää ainakin jossain määrin yleistettävänä. Raatikainen (2006, 98) toteaa kuitenkin, että hyvien tutkimustulosten lisäksi tieteen tekemisessä on aina mahdollisuus myös virheisiin eikä mikään tutkimustulos ole lopullista ja täysin varmaa tietoa.

Tutkimuksen aiheen ollessa hyvin eettinen lisää se kysymyksiä siitä, miten luotettavina tutkimustuloksia voidaan pitää. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) kirjoittavat siitä, että haastatteluissa saatetaan antaa vastauksia, joita vastaajat pitävät sosiaalisesti hyväksyttävänä. Tutkimuksessani haastateltavat kuitenkin vastasivat tutkijan näkökulmasta rehellisesti kysymyksiin. Kysyessäni, onko päiväkodissa aikaa laadukkaaseen vuorovaikutukseen kaikkien lasten kanssa, muutama haastateltava pohti kyseessä olevan omantunnon kysymys. Haastateltavat vastasivat kysymykseen kuitenkin rehellisesti eivätkä siis hakeneet pelkästään sosiaalisesti hyväksyttävää vastausta. Tämä

havainto lisäsi tutkimuksen luotettavuutta ja varmuutta siitä, että haastateltavat vastasivat kysymyksiin todenmukaisesti ja niin kuin itse asian näkivät.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi on tärkeä tehdä tutkimusprosessi näkyväksi. Lukijan on helpompi arvioida tutkimuksen luotettavuutta, kun tutkimuksen vaiheet ja tietynlaisiin johtopäätöksiin johtavat ajatukset on tehty näkyväksi. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 182.) Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessi onkin pyritty tekemään lukijalle näkyväksi kertomalla sen eri vaiheista erityisesti tutkimuksen metodologiaa käsiteltävässä osiossa. Perustelin omia valintojani tutkimusmetodien suhteen ja kerroin, kuinka tutkimusta on käytännössä tehty. Tutkimusprosessin näkyväksi tekemisen lisäksi tutkimuksen luotettavuus näkyi myös tutkimustuloksissa. Tuloksia voitiin liittää aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin ja teoriaan. Tämä lisää tutkimukseni siirrettävyyttä, sillä tuloksia on mahdollista siirtää ja yhdistää muiden tutkijoiden saamiin tuloksiin. Keskeisimpinä tutkimustuloksina olivat vuorovaikutuksen merkitys ja sen heikentyminen isossa ryhmässä sekä henkilökunnan resursseista lähtevät haasteet. Tutkimukseni teoriaosuus vahvistaa tätä päätelmää. Aiempaa tietoa vahvistavien tuloksien lisäksi tutkimuksessa löytyi haastattelujen kautta myös uusia näkemyksiä.

Tutkimukseni herätti useita uusia kysymyksiä, joista olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta. Tutkimukseni käsitteli sitä, millaisia haastavia kasvatustilanteita päiväkodissa ilmenee. Jatkotutkimuksena voitaisiin selvittää sitä, millaisia ratkaisukeinoja näille haasteille voitaisiin esittää. Tutkimuksessani varhaiskasvattajat kokivat erityisesti suuret ryhmät ja henkilökunnan rajallisuuden ongelmaksi. Jatkotutkimuksen avulla voitaisiin selvittää esimerkiksi toimintatutkimuksen kautta, vaikuttaako pienryhmätoiminta ja sen lisääminen haastavien kasvatustilanteiden vähenemiseen. Kuten tutkimukseni teoriaosuudesta huomataan, lapsi tarvitsee yksilöllistä vuorovaikutusta. Mikäli ryhmäkoot ovat niin suuria, ettei laadukas vuorovaikutus jokaisen lapsen kanssa ole edes mahdollista, voi lapsen yksilöllinen kohtaaminen vaarantua. Tämän takia jatkotutkimuksissa voitaisiin pohtia jopa sitä, saavatko kaikki lapsen kehitystään vastaavaa ja edistävää vuorovaikutusta päiväkodissa.

Päiväkodin ja perheiden eroavissa kasvatuskäytänteissä voitaisiin tutkia vastavuoroisesti vanhempien näkökulmaa asiaan. Tutkimuksessa tuli ilmi, että varhaiskasvattajat voivat toisinaan kokea, että vanhempien toiveita on haastava toteuttaa. Haastatteluissa tuli esille se, etteivät vanhemmat välttämättä tiedä, miten hektistä päiväkodin arki saattaa joskus olla. Mielenkiintoinen tulos oli myös vanhempien taholta koettu välinpitämättömyys lapsen asioihin. Tästä voisi saada aihetta jatkotutkimukselle. Maahanmuuttajalasten vanhemmat tulivat tutkimukseni teoriaosuudessa esille lähinnä toisistaan eroavien kulttuurien kautta. Haastatteluissa tämä ei kuitenkaan näkynyt yhtä voimakkaasti, vaan niissä korostettiin enemmän maahanmuuttajien kielitaidottomuudesta lähteviä haas-

teita. Kielitaidottomuus johti pahimmillaan siihen, että lapsi saattoi jäädä jostain päiväkodin toiminnasta paitsi, kun varhaiskasvattajat eivät voineet siirtää tietoa vanhemmille. Jatkotutkimusta voitaisiinkin tehdä vielä enemmän siitä, millaisia ongelmia kielimuuri aiheuttaa ja miten päiväkodeissa on ratkaistu tätä ongelmaa. Kuten muidenkin vanhempien kohdalla, myös tässä olisi mielenkiintoista selvittää, miten maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kokevat asian.

Tutkimukseni teoriaosuudessa esiin tuli se, että haastavat tunteet liitetään melko usein lapsen toimintaan. Haastatteluissa korostettiin varhaiskasvattajien positiivisen asenteen merkitystä haastavien kasvatustilanteiden ratkaisussa. Tutkimusta voitaisiin tehdä siitä, miten varhaiskasvattajien asenteisiin voitaisiin vaikuttaa, jotta haastavat kasvatustilanteet nähtäisiin juuri ympäristön tekemänä kokonaisuutena eikä vain lapsesta johtuvana. Jatkotutkimuksessa olisi myös mielenkiintoista selvittää sitä, vaikuttaako lapsen sukupuoli haastaviin tunteisiin ja erotellaanko lapsen haastavaksi koettua käytöstä sukupuolten mukaan.

Tutkimuksessani on pyritty huomioimaan sen luotettavuus monilla tavoilla. Tutkimuksessani käytin aineistonkeruumenetelmissä osittain triangulaatiota. Lisäksi olen pyrkinyt tekemään koko tutkimusprosessini mahdollisimman näkyväksi lukijalle. Tutkimukseni antoi vastauksia siihen, millaisia haastavia kasvatustilanteita päiväkodin arjessa esiintyy ja mikä niitä varhaiskasvattajien mukaan aiheuttaa. Merkittävää oli se, että haasteet eivät yksilöidy lapseen, vaan ne ovat monen tekijän summa. Haastavat kasvatustilanteet kumpuavat päiväkodin ympäristöstä sekä aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen heikkenemisestä. Tutkimukseni antoi siis vastauksia tutkimuskysymyksiini. Kuten edellä totesin, herätti tutkimukseni myös useita lisäkysymyksiä, joista olisi mielenkiintoista ja varhaiskasvatusta hyödyntävää tehdä jatkotutkimusta.

LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere: Tampere University Press.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2012. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–273.
- Aro, T. 2011a. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–19.
- Aro, T. 2011b. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20–41.
- Aro, T. 2011c. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 106–119.
- Barbour, R. 2007. Doing focus groups. London: Sage.
- Bridget, M. S. & Dockrell, J. E. 2003. The Effects of Noise on Children at School: A Review. *Building Acoustics* 10 (2), 97–116. Viitattu 1.2.2017. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1260/135101003768965960>.
- Brummer, M. 2006. Lasten elämästä – psykoanalyttisiä näkökohtia. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 78–86.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Helsinki: Opetushallitus.
- Cacciatore, R. & Hurme, V. (toim.) 2008. Kiukkukirja. Aggressiokasvattajan käsikirja – vauvasta kouluikään. Helsinki: Väestöliitto.
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Ammatilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 21–39.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Carey, M. A. & Asbury, J.-E. 2016. Focus Groups Research. London: Routledge.
- Denzin, N. 1989. The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New Jersey: Prentice Hall.
- Derryberry, D. & Rothbart, M. 1988. Arousal, effect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology* 55, 958–966. Viitattu 13.12.2016. doi: 10.1037//0022-3514.55.6.958
- Eerola-Pennanen, P. 2012. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–245.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216–235.
- Ellegaard, T. 2004. Self-Governance and Incompetence: Teachers Construction of the Competent Child. Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Denmark: Roskilde University Press, 177–197.

- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gibbs, G. 2007. *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage.
- Gjerstad, E. 2015. Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Greene, R. W. 2006. Tulistuva lapsi. Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Greene, R. W. 2009. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Helsinki: Finn Lectura.
- Hallamaa, J., Lötjönen, S., Launis, V. & Sorvali, I. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 397–403.
- Hay, D. F., Caplan, M. & Nash, A. 2011. The Beginnings of Peer Relations. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: The Guilford Press, 121–142.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2012. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–66.
- Hellstén, E. & Pihlaja, P. 2000. Päiväkodin hoidolliset mahdollisuudet. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) *Ulos umpikujasta. Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* Helsinki: WSOY, 56–72.
- Hintsanen, M. 2014. Uhkaako melu lasten hyvinvointia ja oppimista? Teoksessa O. Ampuja & M. Peltomaa (toim.) *Huutoja hiljaisuuteen. Ihminen ääniympäristössä*. Helsinki: Gaudeamus, 141–158.
- Hirsjärvi, H. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hollander, J. A. 2004. The Social Context of Focus Groups. *Journal of Contemporary Ethnography* 33 (5), 602–637. Viitattu 2.12.2016.
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0891241604266988>.
- Homan, R. 1991. *The Ethics of Social Research*. London: Longman.
- Houtkoop-Steenstra, H. 2000. Interaction and the Standardized Survey Interview. The living questionnaire. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoyle, R. H. 2010. Personality and Self-Regulation. Teoksessa R. H. Hoyle, (toim.) *Handbook of personality and self-regulation*. Chichester: Wiley-Blackwell, 1–18.
- Jones, S. 2004. Depth interviewing. Teoksessa C. Seale (toim.) *Social research methods: a reader*. London: Routledge, 257–260.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kampmann, J. 2004. Socialization of Childhood: New Opportunities? New Demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Denmark: Roskilde University Press, 127–152.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2012. Eheä kasvupolku – Haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–92.

- Karppinen, A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 115–146.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1998. *Tiimit ja tulokset yrityksen*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2016. Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–78.
- Keskinen, S. 2006. Päivähoito hyväksi tytöille ja pojille? Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. Helsinki: WSOY, 218–237.
- Kirk, S., Gallagher, J., Anastasiow, N. & Coleman, M. 2006. *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimisesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 194–217.
- Kivijärvi, T. 2012. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–259.
- Korhonen, L. 2015. Lapsen kasvu ja kehitys eri ikäkausina. Teoksessa J. Sinkkonen & L. Korhonen. *Pulassa lapsen kanssa*. Helsinki: Duodecim, 179–188.
- Korhonen, L. 2015. Levottomuus, vilkkaus ja ADHD. Teoksessa J. Sinkkonen & L. Korhonen. *Pulassa lapsen kanssa*. Helsinki: Duodecim, 219–223.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. *Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Acta Universitatis Lapponiensis. Rovaniemi: Lapsin yliopisto.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. *Lapsen hyvä arki*. Helsinki: Kirjapaja.
- Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) 2016. *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–168.
- Laakso, M.-L. 2011. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 60–79.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. London: Yale University Press.
- Linnove, T. & Kivijärvi, T. 2011. Osaamisen kasvattaminen – ongelmista onnistumisiin KasKas-ryhmässä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 148–167.
- Lundán, A. 2012. *Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. *Johdanto*. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–16.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2010. *Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Pedatieto.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2007. *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

- Mäkelä, J. 2006. Aivojen varhainen kehitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. Helsinki: WSOY, 13–43.
- Neitola, M. 2010. Mikä pitää varhaiserityisopettajan alalla. Varhaiskasvatuksen laatutekijät ja työhyvinvointi. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus: professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 153–174.
- Neitola, M. 2012. Lapsen sosiaalisen kompetenssin vaikeudet – perheissäkö vika? Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajakäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määritelmistä*. Turku: Painosalama, 287–317.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25–42.
- Nurmi, P. 2013. Lupa tunteisiin. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–27.
- Nurmi, P. & Schulman, M. 2013. Aikuinen lapsen vihan peilinä. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–45.
- Opas, M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–164.
- Opetusministeriön tutkimuseettinen lautakunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 10.11.2016. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Oulasmaa, M. & Riihonen, R. 2013. Pohdintaa. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen. *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 92–99.
- Papatheodorou, T. 2005. *Behaviour Problems in the Early Years. A guide for understanding and support*. London: RoutledgeFalmer.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 212–241.
- Pihlaja, P. 2000. Työntekijä ja lapsi. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) *Ulos umpikujasta. Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* Helsinki: WSOY, 135–153.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 214–240.
- Pihlaja, P. 2012. ”Susta ei tuu koskaan mitään”. Sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja. *Rajakäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määritelmistä*. Turku: Painosalama, 319–344.
- Poikkeus, A.-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–105.
- Raatikainen, P. 2006. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 93–107.
- Rautamies, E. & Biskop, K. 2012. Haastava lapsi lastentarhanopettajien ja vanhempien kertomuksissa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaan esitelmät artikkelina*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 233–246.
- Rautamies, E., Laakso, M.-L. & Poikonen, P.-L. 2011. Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoiton kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 192–215.

- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riihonen, R. 2013. Ammattilaisen omat tunteet haasteina ja työkaluina. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 41–46.
- Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Selviytymistä vai varhaiskasvatusta – mitä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 64–78.
- Rinne, R. 2012. Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) Rajakäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelystä. Turku: Painosalama, 27–55.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindholm-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2011. Social-Emotional Competence in Early Childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: The Guilford Press, 162–179.
- Rothbart, M. K. 2007. Temperament, Development, and Personality. Current Directions in Psychological Science 16 (4), 207–212. Viitattu 2.3.2017.
<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x>.
- Rotkirch, A. 2013. Vastaajat ja taustat. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 8–18.
- Rubin, H. & Rubin, S. 2005. Qualitative interviewing. The art of hearing data. Thousand Oaks: Sage.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26–51.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–190.
- Schmitt, F. 2006. Riittävän hyvä vanhemmuus. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 298–326.
- Schulman, M. & Nurmi, P. 2013. Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–147.
- Sinkkonen, J. 2006. Ammattilaiset vanhempien tukena. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 213–217.
- Sinkkonen, J. 2015a. Lapset päiväkodissa. Teoksessa J. Sinkkonen & L. Korhonen. Pulassa lapsen kanssa. Helsinki: Duodecim, 82–87.
- Sinkkonen, J. 2015b. Lasten aggressioita kesyttämässä. Teoksessa J. Sinkkonen & L. Korhonen. Pulassa lapsen kanssa. Helsinki: Duodecim, 134–154.
- Sinkkonen, J. 2015c. Pitääkö huolestua vai voiko vielä odottaa? Teoksessa J. Sinkkonen & L. Korhonen. Pulassa lapsen kanssa. Helsinki: Duodecim, 155–171.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut. Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Viljamaa, J. 2009. Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatus. Helsinki: Minerva.
- Wahlberg, K-E. 2000. Perhe- ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) Ulos umpikujasta. Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta? Helsinki: WSOY, 35–53.
- Wahlberg, K-E. 2004. Perhe ja vuorovaikutusnäkökulma lapsen käyttäytymiseen. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 79–96.

LIITE 1 Päiväkodille lähetetty saatekirje ja haastattelurunko

Tutkimuksessani tarkastellaan päiväkodissa tapahtuvia haastavia kasvatustilanteita, eli yksinkertaisesti, mitä ryhmässä pitää tapahtua, jotta tilanne koetaan haastavana. Haastava tilanne määritellään tilanteeksi, jossa päiväkodissa toimiva varhaiskasvattaja kokee haastavuuden tunnetta, väsymystä ja jopa turhautumista. Kasvatustilanteella tarkoitan toimintaa, johon liittyy aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta ja tilanteella on jokin pedagoginen tarkoitus. Kiinnostukseni on juuri aikuisen ja lapsen välisissä haasteissa, eli tutkimuksesta jätetään ulkopuolelle esimerkiksi muista työntekijöistä johtuvat haasteet.

Jaan haastavat kasvatustilanteet lapsen sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä lähteviin haasteisiin. Lapsen sisäinen tekijä voi olla esimerkiksi temperamentin piirteet ja ongelmat sosiaalisissa taidoissa. Ulkoisia tekijöitä voivat olla tilat, kiire ja varhaiskasvattajien tai lapsen vanhempien oma toiminta. Haastavat tilanteet voivat myös esiintyä toistuvasti ja jopa päivittäin tietyissä tilanteissa, kuten piireillä, päiväunilla, ruokailussa ja siirtymätilanteissa.

Haastattelukysymykset

Haasteet vuorovaikutuksessa lapsen kanssa

1. Millainen on haasteita aiheuttava lapsi?
2. Miten hän toimii ja käyttäytyy päiväkodin arjessa?
3. Millaisen lapsen kanssa tilanteet sujuvat hyvin?

Tilanteen luoma haaste ja ulkoiset tekijät

4. Millaisissa tilanteissa haastavuutta esiintyy?
5. Mitkä lapsesta riippumattomat tekijät vaikuttavat siihen, että joku tilanne koetaan haastavana?
6. Onko päiväkodin arjessa tarpeeksi aikaa kaikkien lasten huomioimiseen ja hyvään vuorovaikutukseen?
7. Millainen on tilanne, jossa asiat sujuvat hyvin?

Haasteet erilaisissa toimintakäytännöissä kodin ja päiväkodin välillä

8. Missä tilanteissa kodin ja päiväkodin toimintakäytännöissä on ollut eroja ja niistä on aiheutunut haasteita/ongelmia?
9. Millaisissa tilanteissa perheiden yksilöllisiä toiveita on haastava toteuttaa? Millaisissa asioissa yksilölliset toiveet on helpoin huomioida?

Lapsen leimautumien

10. Mitkä lapsen sisäiset tekijät aiheuttavat haastavia kasvatustilanteita
11. Mitkä lapsesta ulkoiset tekijät aiheuttavat haastavia tilanteita?
12. Selitetäänkö päiväkodin haasteellisia kasvatustilanteita mielestäsi enemmän lapsen sisäisillä vai ulkoisilla tekijöillä?